THIRD INTERNATIONAL CONGRESS OF EDUCATIONAL RESEARCH CONGRESS BOOK

III. ULUSLARARASI TÜRKİYE EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRE KİTABI

Editör: Yrd. Doç. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN

TAM METİN BİLDİRİLERİ KİTABI /FULL TEXT BOOK

The Third International Congress of Educational Research

"Life-long Learning and Informal Education"

4-7 May, 2011

Acapulco Beach Club and Resort Hotel

Girne, Turkish Republic of Northern Cyprus

Organized by
Educational Research Association (EAB)
In collaboration with
International Association of Educators
European Educational Reesearch Association
World Education Reseach Association, International Association of Qualitative Inquiry
Çanakkale Onsekiz Mart University &
Ministry of National Education

Açılış Konuşması
Welcoming and opening speech

Dear Participants and Guests,

Today I am very proud to be delivering this welcoming speech for the Third International Congress of Educational Research held by Turkish Educational Research Association (EAB) in collaboration with Ministry of National Education, KEAB, EERA and WERA, in Girne, the shining face of North Cyprus.

I would like start with my special thanks to all submitters, reviewers, division program chairs for making the 2011 congress a success. Without hard work, support and dedication from each of these individuals, who comprise the backbone of the EAB Annual Congress, we wouldn't be able to benefit from the quality of the presentation and richness of the interaction.

I would like to extend my appreciation to our distinguished keynote speakers Prof. Dr. Susan Noffke from the University of Illinois Urbana Champaign, USA and Prof. Dr. Ibraham Ahmad Bajunid, the President of Asia-Pacific Education Research Association from Malesia, Prof. Dr. Alisstar Ross from London Metropolitan University, Assoc. Prof. Dr. Alejandro Martinez Gallard from Florida State University USA, Prof. Dr. Filomena Capucho from Catholic University of Potugal.

We have participants from 18 countries representing 146 different universities and educational institutions.

I also would like to express my special thanks to the chair of the organizing committee, Assist Prof. Dr. Yunus Eryaman, the executive board members of EAB –Prof. Dr. Mehmet Durdu Karslı, Assist Prof. Dr. Necati Cerrahoğlu, and Assist Prof. Dr. İlke Evin Gencel. I would like to express my graditude to Assist Prof. Dr. Kemal Akkan Batman and his team in KEAB for their contribution to the organisation of this congress in Cyprus.

We all know that there is no single theory, method, policy that can serve as a magic stick to transform education and to ensure robust learning opportunities for all our nation's students. Our sessions will reflect a range of approaches, methods, theoretical orientations and disciplinary foci all organized around a central goal: to leverage education and scholarship to advance the field, to contribute to the knowledge base and to promote the public good.

It is our sincere hope that the knowledge-sharing and building that will take place in and out of our sessions will inspire you all to continue the excellent research tradition that characterizes EAB to advance the public good.

Proceedings of the Congress will be published soon and some selected papers will be included in our three on line international peer-reviewed journals.

Your participation and contribution to our Congress have already made this a memorable experience for us. We hope the 2011 EAB Congress will be exceptionally memorable and productive for you as well. Welcome to the Congress and Girne.

Next year we are gathering in Yıldız Technical University prior tot ECER 2013 İstanbul.

Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL
The President of EAB
4 May 2011 Girne North Cyprus

Açılış Konuşması

Saygıdeğer Katılımcılar, Değerli Konuklar,

Kongre düzenleme kurulu başkanı olarak Eğitim Araştırmaları Birliği Derneği'nin (EAB), Kıbrıs Eğitim Araştırmaları Birliği (KEAB), ile ortaklaşa düzenlemiş olduğu 3. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'ne "Hoşgeldiniz" diyorum. Bu yılki teması "Yaşam Boyu Öğrenme ve Informal Eğitim" olarak belirlenen kongremize 18 farklı ülkeden katılan delegelerin 300'ün üzerinde çalışmayı kongre boyunca sunacak olması bizleri gururlandırmaktadır.

Kongremiz Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Uluslararası Eğitimciler Birliği (INASED), Dünya Eğitim Araştırmaları Birliği (WERA), Avrupa Eğitim Araştırmaları Birliği (EERA) ve Uluslararası Nitel Araştırmalar Birliği (IAQI) tarafından bilimsel anlamda desteklenmektedir. Kongremize destek veren bu kuruluşlara ve organizasyonunun Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde gerçekleştirilmesinde emek sarf eden tüm üyelere ve katılımcılara şükranlarımızı sunuyoruz.

Önümüzdeki yıl dördüncüsünü düzenleyeceğimiz Eğitim Araştırmaları Kongremiz için hepinizi İstanbul'da Yıldız Teknik Üniversitesi'nde görmeyi umuyoruz.

Bu vesile ile sizlere Avrupa Eğitim Araştırmaları Kongresi'nin (ECER-2013) 11-15 Eylül 2013 tarihlerinde İstanbul'da Yıldız Teknik Universitesi'nde düzenleneceğini müjdelemek isterim. Bu büyük organizasyonun üniversitelerinin ev sahipliğinde gerçekleşmesini sağlayan Yıldız Teknik Üniversitesi Rektörü sayın Prof. Dr. İsmail Yüksek'e ve kongrenin ülkemize kazandırılmasında önemli katkılar sunan Yard. Doç. Dr. Necati Cerrahoglu'na teşekkürü bir borç bilirim.

Tüm konuklarımıza Girne'de esenlikler dilerken, yararlı ve üretken bir kongre geçirmenizi umuyor, kongremizin bizleri hedeflerimiz doğrultusunda daha da ileriye götüreceğine inanıyorum.

Saygılarımla

Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN
Düzenleme Kurulu Başkanı
EAB Başkan Yardımcıs

Welcoming and opening speech

DearCongress Participants and Guests;

As the chair of the congress organization committee, I wish to extend a warm welcome to all congress participants. We are delighted and honoured to host the 3rd International Congress of Educational Research in collaboration with Cyprus Educational Research Association (KEAB). it is with great pleasure that I note the attendance of congress participants from 18 countries who will present more than 300 papers in three days. This year the theme of the congress is "Life Long Learning & Informal Education."

The congress is supported and sponsored by Canakkale Onsekiz Mart University, International Association of Educators (INASED), World Education Research Association (WERA), European Educational Research Association (EERA) and International Association of Qualitative Inquiry (IAQI). I would like to express my special thanks to these organizations and to all members of the organization committee for their invaluable support and cooperation in organizing the congress in Turkish Republic of Northern Cyprus.

I am pleased to inform you that next year, the Fourth International Congress of Education Research will be held at Yildiz Technical University in Istanbul, Turkey. I would also like to take this opportunity to announce that the European Conference on Educational Research (ECER) 2013 will take place at Yildiz Technical University in Istanbul. I would like to express my special thanks to Prof. Dr. İsmail Yüksek, the Rector of Yildiz Technical University, for accepting the invitation to host the conference at his university, and to Assist. Prof. Dr. Necati Cerrahoglu for his valuable contribution to the process of organizing the conference in Istanbul.

I am wishing the best to all our guests in Girne and hoping to meet again at Yildiz Technical University in Istanbul in 2012 and 2013. We believe that our congress will take us further through our aims.

Sincerely;

Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN
Chair of the Organization Committee
Vice President of EAB

Chair of the Congress
Dinçay KÖKSAL

Chair of the Organization Committee
Mustafa Yunus ERYAMAN

Advisory Board

Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN	PamukkaleÜniversitesi
Prof. Dr. Adnan BAKİ	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Adnan TEPECİK	Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU	Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet İNAM	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet DUMAN	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Alberto CRESCENTINI	University of Applied Science of Southern Switzerland
Prof. Dr. Ali BALCI	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Ali YILDIRIM	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Ali ŞİMŞEK	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU	Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe AKYEL	Yeditepe Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Aytekin ŞİŞMAN	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Ayten GENÇ	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Bertram BRUCE	Illinois Üniversitesi
Prof. Dr. Bilal YÜCEL	Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Birsen TÜTÜNİŞ	İstanbul Aydın Üniversitesi
Prof. Dr. Bünyamin ÖZGÜLTEKİN	Trakya Üniversitesi
Prof. Dr. Brian Chalkley	Plymouth Üniversitesi
Prof. Dr. Cem ALPTEKİN	Doğuş Üniversitesi
Prof. Dr. Cemalettin ŞAHİN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Christoph WULF	Freie Universität Berlin
Prof. Dr. David BLOOME	The Ohio State University
Prof. Dr. Davide ANTOGNAZZA	University of Applied Science of Southern Switzerland
Prof. Dr. Durmuş YILMAZ	Konya Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Emanuele BERGER	University of Applied Science of Southern Switzerland
Prof. Dr. Emrullah İŞLER	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ferhan ODABAŞI	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Filomena CAPUCHO	Catholic University
Prof. Dr. Gazanfer DOĞU	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Hafize KESER	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Hakkı YAZICI	Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Haluk SORAN	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hamidullah BALTABAYEV	Özbekistan Milli Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan BACANLI	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin BAŞAR	Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Hüseyin KIRAN	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Hüsnü BAYSAL	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim ATALAY	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim YOLDAŞEV	Taşkent Pedagoji Üniversitesi
Prof. Dr. İsmet ÇETİN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Jelena PETRUCIJOVA	University of Ostrava
Prof. Dr. Kemal YÜCE	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Kerstin MERZ-ATALIK	Ludwigsburg Üniversitesi
Prof. Dr. Kwok Keung HO	Hong Kong Institute of Education
Prof. Dr. Liora BRESLER	Illinois Üniversitesi
Prof. Dr. Luca Sciaroni	University of Applied Science of Southern Switzerland
Prof. Dr. M.Hamil NAZİK	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. M.Fatih KİRİŞCİOĞLU	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Durdu KARSLI	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet GÜNDOĞDU	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet GÜROL	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Meral UYSAL	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Metehan UZUN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Murat ALTUN	Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa AYDOĞDU	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa CEMİLOĞLU	Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa KAÇALİN	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Nazım Hikmet POLAT	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet HAYTA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nizameddin MAHMUDOV	Taşkent Pedagoji Üniversitesi
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Nuray SUNGUR	Kocaeli Üniversitesi
Prof. Dr. Onur Bilge KULA	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Oğuz ÖCAL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Özcan DEMİREL	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Peter McLAREN	University of California
Prof. Dr. phil. Sigrid Tschöpe-Scheffler	Fachhochschule Köln
Prof. Dr. Ramazan ÖZEY	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Rauf YILDIZ	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Recep DUYMAZ	Trakya Üniversitesi
Prof. Dr. Recep SONGÜN	Yaşar Üniversitesi
Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Reşide KABADAYI	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Rıfat MİSER	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Roddy GALLACHER	Metropolitan University
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Selahaddin ÖĞÜLMÜŞ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin TURAN	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Sema KANER	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Servet BAYRAM	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Şuayip KARAKAŞ	Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Şule ERÇETİN	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Tahsin AKTAŞ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Timur KOCAOĞLU	Michigan Üniversitesi
Prof. Dr. Tözün ISSA	Metropolitan University
Prof. Dr. Turan AKBAŞ	Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Tülin POLAT	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Udo KERN	Universität Rostck
Prof. Dr. Vedat ÖZSOY	TOBB ETÜ
Prof. Dr. Yang CHANGYONG	Southwest China Normal Üniversitesi
Prof. Dr. Yavuz AKPINAR	Boğaziçi Üniversitesi
Prof. Dr. Yüksek KAVAK	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Ali YAKICI	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Aziz KILINÇ	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Feride BACANLI	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Gölge SEFEROĞLU	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Musa ÇİFTÇİ	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Nevide AKPINAR DELLAL	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Okan YAŞAR	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Salih UŞUN	Muğla Üniversitesi
Doç. Dr. Yasemin BAYYURT	Boğaziçi Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynep HAMAMCI	Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. E. Rüya Güzel ÖZMEN	Gazi Üniversitesi
Dr. Vahap ÖZPOLAT	Milli Eğitim Bakanlığı

ORGANIZATION COMMITTEE

Congress Chair
Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL

Chair of the Organization Committee
Assist. Prof. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN

Prof. Dr. Mustafa SAFRAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Durdu KARSLI	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Metehan UZUN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Rauf YILDIZ	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Tahsin AKTAŞ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Semra MİRİCİ	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Ali GÜL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Alberto CRESCENTINI	University of Applied Science of Southern Switzerland
Prof. Dr. Brian Chalkley	Plymouth Üniversitesi
Prof. Dr. Davide ANTOGNAZZA	University of Applied Science of Southern Switzerland
Prof. Dr. Emanuele BERGER	University of Applied Science of Southern Switzerland
Prof. Dr. Luca SCRIARONI	University of Applied Science of Southern Switzerland
Ömer BALIBEY	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Muammer GÜRBÜZ	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Vahap ÖZPOLAT	Milli Eğitim Bakanlığı
Halil AŞICI	Milli Eğitim Bakanlığı
İ. Halil ALTINOK	Milli Eğitim Bakanlığı
Doç. Dr. Salih UŞUN	Muğla Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Bülent TARMAN	Selçuk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Esin ACAR	Adnan Menderes Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gülrü YÜKSEL	İstanbul Teknik Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İlke EVİN GENCEL	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Yrd.Doç.Dr. Necati CERRAHOĞLU	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nihat Gürel KAHVECİ	İstanbul Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Oktay YAĞIZ	Atatürk Üniversitesi
Dr. Hakan DEDEOĞLU	Hacettepe Üniversitesi

Secretary

Atakan TAŞSÜMER	Çanakkale Onsekiz Mart University
Arzu BAYINDIR	Çanakkale Onsekiz Mart University
Engin ŞAHİN	Çanakkale Onsekiz Mart University
Ercan ÇAĞLAR	Çanakkale Onsekiz Mart University
Cumali YAŞAR	Çanakkale Onsekiz Mart University
Göksel BORAN	Çanakkale Onsekiz Mart University
Salim RAZI	Çanakkale Onsekiz Mart University
Kürşat CESUR	Çanakkale Onsekiz Mart University
Müge KARAKAŞ	Çanakkale Onsekiz Mart University
Mustafa TEKİN	Çanakkale Onsekiz Mart University
Mehmet ULUTAŞ	Çanakkale Onsekiz Mart University
Yusuf Mete ELKIRAN	Çanakkale Onsekiz Mart University
Zafer KARADAYI	Çanakkale Onsekiz Mart University

İçindekiler

BÖLÜM 1 20

Eğitim Yönetimi 20

ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ERTELEME EĞİLİMLERİ VE YAŞAM DOYUMLARI 21

OKUL MERKEZLİ YÖNETİME İLİŞKİN ÖĞRETMEN ALGILARI 33

PAZARLAMA EĞİTİMİ VE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN PAZARLAMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN ALGILAMA VE TUTUMLARI: ÇOMÜ ÖRNEĞİ 47

SAĞLIK BİLİMLERİNDE ARAŞTIRMA PROJELERİYLE ÖĞRENİM 66

GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE ÇANAKKALE NÜFUSUNUN EĞİTİM YAPISININ DEĞERLENDİRİLMESİ 70

BÖLÜM 2 93

Eğitim Programları ve Öğretim 93

ON TEACHERS' PERCEPTION OF THE PRINCIPLES OF CRITICAL PEDAGOGY: THE CASE OF IRANIAN PRIMARY, SECONDARY AND HIGH SCHOOL TEACHERS 94

HİZMET İÇİ EĞİTİM KURSUNUN FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETMENLERİNİN PERFORMANS DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ 95

ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLAR İÇİN PROGRAM GELİŞTİRME 111

HİSTOLOJİ-EMBRİYOLOJİ ANABİLİM DALINDA EĞİTİM VE ÖĞRETİM 123

BÖLÜM 3 127

Eğitim Teknolojisi 127

HIGH SCHOOL LAST GRADE STUDENTS' INTERNET USAGE SITUATION AND THEIR ATTITUDES TOWARD INTERNET: DIYARBAKIR SAMPLE 128

ERGENLERİN BİLGİSAYARA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ 144

AN EXEMPLARY USE OF DESIGN BASED RESEARCH METHODOLOGY 154

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜREÇLERİNİ GERÇEKLEŞTİRMEDE BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİNİ KULLANMA DURUMLARI 158

GÖRME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN BAĞIMSIZ HAREKET BECERİSİ ETKİNLİKLERİNDE KULLANILMAK ÜZERE GELİŞTİRİLEN SES İLE GÖRME DESTEKLİ BİR EĞİTİM YAZILIMI 173

GÖRME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN BAĞIMSIZ HAREKET BECERİSİ ETKİNLİKLERİNDE SES İLE GÖRME SİSTEMİNİN KULLANILMASI 182

ÖĞRENCİLERİN BİLGİ SEVİYELERİNE UYGUN ÖĞRENME NESNELERİNİN SEÇİMİNDE YORUMLANABİLİR ÜSTVERİLERİN KULANILMASI 191

SOSYAL AĞ TABANLI BİR ÖĞRENME NESNESİ ÜST VERİ SİSTEMİ ÖRNEĞİ 201

BÖLÜM 4 214

Fen Bilimleri Eğitimi 214

FEN BİLGİSİ VE BİYOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROJE REHBERLİĞİ SIRASINDA KARŞILAŞABİLECEKLERİ OLASI SORUNLAR 215

GENEL KİMYA LABORATUVARINDA 3E, 5E ÖĞRENME HALKASI KULLANILMASININ FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ LABORATUVAR KAYGILARI ÜZERİNE ETKİSİ 225

HÜCRE BÖLÜNMESİ KONUSUNDA ÇALIŞMA YAPRAĞI UYGULAMASININ ÖĞRENCİ BAŞARISI VE KALICI ÖĞRENME ÜZERİNE ETKİSİ 238

İLKÖĞRETİM 7. SINIF FEN VE TEKNOLOJİ DERSİNDEKİ İNSAN VE ÇEVRE KONUSUNUN İŞBİRLİKLİ YÖNTEMLE İŞLENMESİNİN ÖĞRENCİ TUTUMU ÜZERİNE ETKİSİ 251

İNFORMAL EĞİTİME BİR ÖRNEK: BEYAZ PERDEDEKİ FİZİK 269

GENEL KİMYA I VE GENEL KİMYA II DERSLERİNİ ALMIŞ FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ORGANİK KİMYA KONULARINDAKİ HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİ 281

OKUL ÖNCESİNDE UYGULANAN FEN ETKİNLİKLERİNİN 5-6 YAŞ ÇOCUKLARIN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ 291

ORTAÖĞRETİM 9. SINIF FİZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ OKUL VE SINIF ORTAMINDA UYGULAMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ 317

BAZI ÇEVRE KONULARIYLA İLGİLİ SINIF İÇİ POSTER UYGULAMALARININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ZİHİNSEL YAPILARINA ETKİSİ 332

BÖLÜM 5 348

Matematik Eğitimi 348

MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK DERSİNDEKİ YETERLİLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 349

Ders Kitabında ve Üniversite Seçme Sınavında Bulunan İntegral, Türev Limit Konularında Çıkan Soruların Seviyelerinin Karşılaştırılmalı Analizi 363

2007-2008 OKS MATEMATİK SORULARININ WEBB'İN TAKSONOMİSİNE GÖRE KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ 382

MATEMATİK BAŞARISIZLIĞINA ETKİ EDEN NEDENLER İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI 392

MATHEMATICS EDUCATION RESEARCH PAPERS IN JOURNALS: HIDDEN MAP OF RESEARCH 399

İLK TÜRK MATEMATİK DERGİSİ MEBAHİS-İ İLMİYE'DE BAZI LOGARİTMİK VE ÜSTEL DENKLEMLERİN ÇÖZÜMLERİNİN ARAŞTIRILMASI 444

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİKSEL SOYUTLAMASI VE SOYUTLAMANIN İNDİRGENMESİ 451

HOW A MATHS TEACHING METHOD CAN GREW FROM THE FIELD 463

BÖLÜM 6 465

İlköğretim Sınıf Öğretmenliği 465

ÖĞRETMENLERİN BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARA YÖNELİK TUTUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 466

AN APPLICATION REGARDING THE USE OF THE CLOZE METHOD IN ORDER TO CORRECT THE ORAL READING MISCAES 478

BİRLEŞTİRLMİŞ SINIFLARDA GÖREV YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BİRLEŞTİRLMİŞ SINIFLARA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENEMESİ 491

İLKÖĞRETİMDE FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ AÇISINDAN PORTFOLYO DEĞERLENDİRMENİN SINAV KAYGISINA ETKİSİ 504

İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİN FARKLI SOSYO-EKONOMİK DÜZEYLERE GÖRE LİDERLİK ÖZELLİKLERİ -ANKARA ÖRNEĞİ- 517

İLKÖĞRETİM MÜZİK DERS KİTAPLARINDAKİ ŞARKILARIN BASILIK ÇARPIKLIK AÇISINDAN EZGİSEL HAREKETLERİNİN İNCELENMESİ 541

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE BULMACALARIN KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ 551

İLKÖĞRETİM EĞİTİMİNDE DEMOKRASİ ANLAYIŞI HEDEF- KİTLEDE NASIL OLUŞTURULMALI? 560

FARKLILIK KAVRAMINA İLİŞKİN OLUŞTURULAN METAFORLARIN HERMENEUTİK YAKLAŞIMLA İNCELENMESİ 581

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE BİLİMSEL FARKINDALIK GELİŞTİRME: YAZ BİLİM KAMPI UYGULAMASI - 2010'A İLİŞKİN BİR DEĞERLENDİRME 605

BÖLÜM 7 629

Güzel Sanatlar Eğitimi 629

THE RESEARCH HABITS OF FINE ARTS STUDENTS 630

Erken keman eğitimi: Azerbaycan ve Türkiye Örneği 642

AZERBAYCAN BAKÜ MÜZİK AKADEMİSİ BESTECİLİK FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİĞE VE BESTECİLİĞE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ 653

İLKÖĞRETİM (1-8. SINIFLAR) MÜZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN MÜZİK BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ 667

TEMEL TASARIM DERSİNDE PERFORMANSA DAYALI DURUM BELİRLEME VE DEĞERLENDİRME 686

“LAVİGNAC SOLFEGE 1A” KİTABINDAKİ SOLFEJ PARÇALARININ BASILIK ÇARPIKLIK AÇISINDAN EZGİSEL HAREKETLERİNİN İNCELENMESİ 696

İLKÖĞRETİMDE KULLANILAN ŞARKILARA PİYANO İLE EŞLİK YAPABİLME 707

TÜRKİYE’DE SANAT EĞİTİMİNDE YAŞANAN SORUNLAR 716

YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE İNFORMAL EĞİTİM YÖNÜYLE ÇANAKKALE’DE AMATÖR MÜZİK TOPLULUKLARI 733

BÖLÜM 8 748

Okul Öncesi Eğitimi 748

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ İLKÖĞRETİM BÜNYESİNDEKİ ANASINIFLARINDA FİZİKSEL ORTAM İLE İLGİLİ SORUNLAR KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 749

A STUDY ON THE EFFECTS OF PLAY-BASED SOCIAL SKILLS TRAINING ON SOCIAL ADAPTATION AND SKILLS OF SIX-YEAR-OLD PRESCHOOL CHILDREN 758

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE SANAT VE DİL EĞİTİMİNDE YAPBOZ TEKNİĞİNİN YERİ VE ÖNEMİ 768

OKUL ÖNCESİ SOSYAL BECERİ DESTEK PROJESİ 778

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİ HAKKINDAKİ BİLGİ DÜZEYLERİ 788

BÖLÜM 9 803

Özel Eğitim 803

YÜKSEK ÖĞRENİMDE E-ÖĞRENME VE ÖZEL EĞİTİM: ANAPOD'DA VE SINIFTA İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLER 804

TÜRKİYE'DE ENGELLİ İSTİHDAMI VE BİR ARAŞTIRMA 819

OTİZMLİ ÇOCUKLARA OTİZMLİ AKRANLARI ARACILIĞIYLA AKADEMİK BECERİ ÖĞRETİMİ 825

ÇOCUKLARI İLKÖĞRETİM BİRİNCİ SINIFA BAŞLAYAN VELİLERİN OKUL VE ÖĞRETMEN TERCİHLERİ 835

BÖLÜM 10 847

Öğretmen Yetiştirme 847

SINIF ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMALARI DERSİ KAPSAMINDA YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMI 5E MODELİNİ UYGULARKEN KARŞILAŞTIĞI SORUNLARI 848

ÖĞRETİM TEKNOLOJİ VE MATERYAL GELİŞTİRME DERSİ KAPSAMINDA SINIF ÖĞRETMEN ADAYLARININ GELİŞTİRDİĞİ ALTERNATİF DEĞERLENDİRME ARAÇLARININ İNCELENMESİ 867

OKUL TEMELLİ MESLEKİ GELİŞİM MODELİNİN ÖĞRETMENLERİNİ MESLEKİ GELİŞİMİNE ETKİSİ 880

BÖLÜM 11 893

Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık 893

UNIVERSITY STUDENTS' SATISFACTION WITH THE PSYCHOLOGICAL COUNSELING CENTER 894

THE IMPACT OF PRIMARY EDUCATION CLASS GUIDANCE PROGRAMME ON PRIMARY EDUCATION CAREER DEVELOPMENT 899

A CRITICISM OF EFL CURRICULUM OBJECTIVES: A RECONSTRUCTIVIST APPROACH 906

GÖRSELLEŞTİRMENİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DOLAŞIM SİSTEMİ KONUSUNUNDAKİ BAŞARISINA VE BİLİŞSEL YAPILARINA ETKİSİ 919

BÖLÜM 12 927

Sosyal Bilimler Eğitimi (Tarih, Coğrafya, Edebiyat) 927

FİZİKİ COĞRAFYA KONULARININ ÖĞRETİMİNDE BİLGİSAYAR ANİMASYONLARI TEKNİĞİNİN ETKİSİ 928

İLKÖĞRETİMDE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE KARİKATÜR KULLANIMI 940

HİZMET ÖNCESİ TARİH ÖĞRETMENİ EĞİTİMİNDE TARİHSEL ROMANLARIN KULLANIMI 949

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALDIKLARI DRAMA DERSİNİN MESLEKİ VE KİŞİSEL GELİŞİMLERİNE YÖNELİK KATKILARI HAKKINDA GÖRÜŞ VE TUTUMLARI 967

TARİH ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİRİNCİ DÜNYA SAVAŞI'NA İLİŞKİN NEDENSELLİK ANLAYIŞLARININ İNCELENMESİ 980

DİSİPLİNLERARASI ÖĞRENME SÜREÇLERİNDE ÖĞRETMEN ROLLERİ VE SEMBOLİK ÖĞRENME YAKLAŞIMI: YAŞAR KEMAL'İN "FİLLER SULTANI İLE KIRMIZI SAKALLI TOPAL KARINCA" ESERİ TEMELİNDE SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TARİHSEL DÜŞÜNME VE DİL BECERİLERİNİ KULLANIMLARINA YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI 991

DÜNYA TARİHİNİ ÖĞRETMEK: YENİ ORTAÖĞRETİM TARİH MÜFREDAT PROGRAMLARINDA DEĞİŞİM VE SORUNLAR 1018

YENİLENEN SOSYAL BİLGİLER PROGRAMININ ÖĞRETMEN ADAYLARI TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ 1027

TÜRKİYE'DE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ALANINDA YAPILAN DOKTORA TEZLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ VE ALANA KATKILARI 1050

TÜRKİYE'DE, ABD'DE VE AVRUPA BİRLİĞİ'NDE MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİNİN GELECEĞİNE YÖNELİK BİR ÇALIŞMA 1068

AVRUPA BİRLİĞİ'NE ÜYELİK SÜRECİNDE ÜLKEMİZDE VE AB ÜLKELERİNDE VERİLEN TÜKETİCİ EĞİTİMİ PROGRAMININ KARŞILAŞTIRILMASI 1088

TARİH ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİRİNCİ DÜNYA SAVAŞI'NA İLİŞKİN NEDENSELLİK ANLAYIŞLARININ İNCELENMESİ 1105

BÖLÜM 13 1117

Mesleki ve Teknik Eğitim 1117

APACHE HADOOP KULLANARAK DOKÜMAN YÖNETİM SİSTEMİ GELİŞTİRME .. 1118

SOSYAL AĞLARIN ÖĞRENCİ TUTUMLARI ÜZERİNE ETKİSİ..... 1124

HAZIR GİYİM İŞLETMESİNDE HAT DENGELEME..... 1134

BÖLÜM 14 1156

Yabancı Diller Eğitimi.....1156

EFFECTS OF ERROR CORRECTION STRATEGIES ON STUDENTS' GRAMMATICAL AND WRITING ACCURACY; THE CASE OF THE IRANIAN ENGLISH LEARNERS IN ESFAHAN..... 1157

AN EVALUATION OF ENGLISH LANGUAGE CURRICULA IMPLEMENTED AT THE 4TH, 5TH, AND 6TH GRADES IN RESPECT OF TECHERS' OPINION 1176

READING STRATEGY USE THROUGH EFL LEARNERS' MULTIPLE LENSES AND ITS RELATIONSHIP WITH THEIR ACADEMIC PERFORMANCE..... 1193

SERVICE LEARNING IN LEARNING COMMUNITY: A LIFELONG LEARNING OPPORTUNITY 1206

A FREQUENCY ANALYSIS OF VOCABULARY IN TWO K12 TEXTBOOKS OF ENGLISH 1225

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL ALAN YETERLİKLERİNE İLİŞKİN ÖZDEĞERLENDİRMELERİ..... 1235

YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİNCİLİNİ GELİŞTİRME 1249

IS READING IN ENGLISH A NIGHTMARE FOR FRESHMEN STUDENTS? 1268

BÖLÜM 15 1282

AB Eğitim Programları.....1282

GENÇLER ARASINDA ULUSLAR ARASI GÖNÜLLÜ HİZMET VE KÜLTÜRLERARASI ÖĞRENME 1283

BÖLÜM 16 1325

Eğitim Tarihi 1325

EDUCATION SYSTEM AT THE OTTOMAN STATE ENDERUN SCHOOL AND THE EFFECTS ON THE TURKISH EDUCATION SYSTEM..... 1326

BÖLÜM 17 1443

Türkçe Eğitimi.....1443

ÖĞRETMEN YETİŞTİREN YÜKSEKÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN BAŞARI DEĞİŞİMLERİ..... 1444

BÖLÜM 18 1456

Eğitim Psikolojisi 1456

ARAŞTIRMA GÖREVLİLERİNİN MESLEKİ GELİŞİM İHTİYAÇLARI 1457

BÖLÜM 19 1477

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme 1477

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRETMENLERİNİN SEVİYE BELİRLEME SINAVINA YÖNELİK BAKIŞ AÇILARI 1478

A NOVEL DIRECT METHOD TO QUANTIFY AND INTEGRATE OUTCOMES AND OBJECTIVES OF A DEGREE PROGRAM 1496

QUANTITY QUALIFIES QUALITY 1517

TÜRKİYE'DEKİ DEĞER EĞİTİMİYLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALARA GENEL BİR BAKIŞ 1526

AKADEMİSYENLERİN DEĞERLENDİRME TERCİHLERİNE İLİŞKİN ÖLÇEKLEME ÇALIŞMASI 1539

BÖLÜM 20 1557

Yükseköğretim 1557

TACIT TO TACIT KNOWLEDGE TRANSFER WITHIN THE INFORMAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION..... 1558

BÖLÜM 21 1568

Eğitim Felsefesi / Sevgi Eğitimi 1568

MATEMATİK FELSEFESİ VE EĞİTİMİ, EĞİTİM FELSEFESİ VE SEVGİ EĞİTİMİ İLİŞKİLERİ ÜZERİNE..... 1569

ÖZGÜR BİR EĞİTİME İLİŞKİN BAZI İPUÇLARI 1574

ÇOCUKLUKTAN BAŞLAYARAK KAZANILAN OLUMLU DÜŞÜNME YETİSİNİN ÇOCUĞA, AİLEYE VE TOPLUMA FAYDALARI 1581

BÖLÜM 22 1589

Halk Eğitimi ve Yaşam Boyu Öğrenme 1589

GENÇLER İÇİN YAŞAM BECERİLERİ EĞİTİMİ MODELİ* 1590

BÖLÜM 23 1614

Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi 1614

ETKİLİ VATANDAŞLIK EĞİTİMİ İÇİN BİR MODEL ÖNERİSİ..... 1615

DEMOKRASİ VE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİNDE TARİHSEL DENEYİMLERE BAŞVURMANIN ÖNEMİ 1629

BÖLÜM 24 1641

Sağlık Eğitimi.....1641

ÖĞRENCİ HEMŞİRELERİN SAĞLIKLI YAŞAM BİÇİMİ DAVRANIŞLARI VE ETKİLEYEN ETMENLERİN İNCELENMESİ..... 1642

ÖĞRENCİ HEMŞİRELERİN DÜŞÜNME STİLLERİNİN AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİNİN BELİRLENMESİ 1655

HEMŞİRELİK EĞİTİMİNDE SİMULASYONUN ROLÜ..... 1668

HEMŞİRELİK EĞİTİMİNDE ALTI ŞAPKALI DÜŞÜNME TEKNİĞİNİN KULLANIMI: İKİ FARKLI TEKNİĞİN KARŞILAŞTIRILMASI..... 1674

HASTANEDE ÇALIŞAN HEMŞİRELERİN ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ 1690

HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN KAVRAM HARİTASI ÖRNEKLERİ VE MEMNUNİYET DÜŞÜNCELERİ 1706

HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN KLİNİK ORTAMDA AKRAN DESTEĞİ EĞİTİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ..... 1714

BÖLÜM 25 1723

Çevre Eğitimi 1723

THE EFFECTS OF COOPERATIVE LEARNING ACTIVITIES ON 7TH GRADE STUDENTS' ENVIRONMENTAL KNOWLEDGE 1724

ÇEVRE SİVİL TOPLUM KURULUŞLARININ İLKÖĞRETİM DÜZEYİNDE GERÇEKLEŞTİRDİĞİ ÇEVRE EĞİTİMLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ..... 1736

KENT KİMLİĞİ-KAMUSAL SANAT-EĞİTİM 1757

BÖLÜM 26 1776

Mühendislik Eğitimi 1776

MÜHENDİSLİK EĞİTİMİNDE LABORATUAR UYGULAMALARININ KATKISI..... 1777

BÖLÜM 27 1787

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi.....1787

ÇOCUKLARIN SALDIRGANLIK EĞİLİMLERİNİN CİNSİYET, SOSYO-EKONOMİK DÜZEY, BİLGİSAYAR KULLANMA SÜRESİ VE ANNE-BABA ÖĞRENİM DÜZEYİNE GÖRE İNCELENMESİ 1788

ÖĞRETMEN ve VELİLERİN, KORUNMAYA MUHTAÇ ÇOCUKLARIN SOS OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ 1804

ZORUNLU OKUL ÖNCESİ EĞİTİME GEÇİŞTE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ 1823

THE PERSONAL CORE COMPETENCES AT WORK AND THE IMPORTANCE OF ACQUIRING THEM BY PARENTING DURING PRESCHOOL PERIOD 1833

OKUL ÖNCESİNDE AHLAK GELİŞİMİ 1836

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİNDE TEMEL TASARIM DERSİNİN GEREKLİLİĞİ VE UYGULAMA ŞEKİLLERİ 1847

BÖLÜM 1

Eğitim Yönetimi

ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ERTELEME EĞİLİMLERİ VE YAŞAM DOYUMLARI

A. Canan Çetinkanat[a]

Türkan Argon[b]

Şenay Sezgin Nartgün[c]

Meltem Köstereliogluu[d]

[abcd]*AİBÜ Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Gölköy Kampusu*

turkanargon@hotmail.com; szbn@yahoo.com; mkostereli@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ile yaşam doyum düzeylerini ortaya koyarak, aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek ve öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ile yaşam doyum düzeylerinin demografik özelliklerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini saptamaktır. İlişkisel tarama modelinde olan araştırmanın çalışma grubunu 2010–2011 Eğitim öğretim yılı güz döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünün farklı anabilim dallarında öğrenim gören öğrenciler (N=1000) oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Aitken tarafından geliştirilen Balkıs (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan "Akademik Erteleme Ölçeği" ile Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen Köker (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Yaşam Doyumu Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının akademik erteleme ve yaşam doyum düzeylerinin orta düzeyde olduğu, akademik erteleme ve yaşam doyum düzeylerinin bazı kişisel değişkenlere göre anlamlı fark gösterdiği ve akademik erteleme düzeyleri ile yaşam doyumları arasında düşük düzeyde, anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar kelimler: Akademik erteleme, akademik erteleme eğilimi, yaşama doyumu, öğretmen adayı.

ABSTRACT

The purpose of this study was to identify the levels of teacher candidates' tendency for academic procrastination and life satisfaction, to determine whether there is a significant difference between these two levels and to investigate To identify if teachers candidates ' academic procrastination and life satisfaction tendencies indicate significant differences with respect to their demographic characteristics. Working group of the study which utilized relational review model consisted of students (N=100) attending Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Department of Primary School Teaching in various branches during 2010-2011 educational year fall semester. "Academic Procrastination Scale" developed by Aitken (2006) and adapted to Turkish by Balkıs and "Life Satisfaction Scale" developed by Diener, Emmons, Larsen and Griffin (1985) and adapted to Turkish by Köker (1991) were used as data collection tools. Results of the study indicate that academic procrastination and life satisfaction levels of teacher candidates were medium, that academic procrastination and life satisfaction levels show meaningful differences according to some personal variables and that there is a low level, significant and negative relationship between academic procrastination and life satisfaction levels.

Keywords: Academic procrastination, tendency for academic procrastination, life satisfaction, teacher candidates

1.GİRİŞ

Akademik erteleme eğilimi literatürde, ev ödevlerinin, sınavlara hazırlanmanın ya da dönem sonunda teslim edilecek ödevlerin son dakikada yapılması şeklinde tanımlanmaktadır (Solomon ve Rruthblum, 1984). Öğrencilerin yaşamlarının önemli bir kısmını geçirdikleri okul ortamında bu eğilime yönelik davranışlara sıklıkla rastlanmaktadır. Erteleme davranışı, bireyin zamanı etkili bir şekilde yönetebilme, önceliklerini belirleyebilme, verimli ve etkili çalışabilme alışkanlıklarının olmaması gibi becerilerle ilişkili olduğu gibi bireyin kişilik özellikleri, kendi ve çevresine yönelik yaptığı hatalı bilişsel yüklemeleriyle de yakından ilişkilidir (Balkıs vd., 2006). Erteleme davranışının üniversite öğrencileri arasında yaygın bir problem olduğu, onların kişilikleri, psikolojik iyi olma halleri ve akademik başarıları üzerinde etkili olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Balkıs ve Duru, 2009). Örneğin, Ash ve Huebner (2001) öğrencilerin yaşadıkları olumsuz olayların, onların yaşam doyumlarını azalttığını belirlerken; Semb, Glick ve Spencer da erteleme davranışının kötü akademik performans, düşük notlar ve dersten kalma gibi zararlı sonuçlar ortaya koyduğunu ve öğrencilerde erteleme davranışı artıkça okul başarısının düşeceği ve mezun olma süresinin uzayacağını ifade etmektedirler (Solomon ve Rruthblum, 1984). Bu eğilim, öğrencilerin hem okul hem de günlük yaşamlarında önemli izler bırakıp, bireyin çevresiyle baş edebilme sürecinde yetersizlik ve çaresizlik duyguları yaşamasına neden olabildiği gibi (Milgram, Tal ve Levision, 1998; akt: Balkıs, vd.2006) bireyin yaşam doyumunu da etkileyebilmektedir.

Yaşam doyumu genel olarak kişinin kendi yaşamından duyduğu memnuniyeti (Telman ve Ünsal, 2004), bireyin hayata karşı genel tutumunu ifade etmektedir (Özdevecioğlu, 2003: 697). Günlük yaşamdan mutluluk duymak, yaşamı anlamlı bulmak, amaçlara ulaşma konusunda uyum, pozitif bireysel kimlik, fiziksel olarak bireyin kendisini iyi hissetmesi, ekonomik güvenlik ve sosyal ilişkiler bireylerin yaşam doyumunu etkileyen unsurlar arasında sıralanmaktadır (Schmitter, 2003; akt: Keser, 2005). Yaşam doyumu bireyin öğrencilik yıllarında da etkili olan önemli bir faktördür. Kişinin kendi yaşamından memnuniyeti ya da memnuniyetsizliğinin yansımaları eğitim hayatında da kendisini gösterecektir.

Üniversite yaşamı boyunca öğrencilerin yaşamdan aldıkları doyum ile akademik başarıları paralellik gösterebilmektedir. Çünkü akademik başarıyı etkileyen önemli unsurlardan bazıları, öğrencilerin zamanı etkili kullanarak ve günlük aktivitelerini planlayarak bu plana uygun bir şekilde etkili ve verimli çalışma alışkanlıklarının olması; sağlıklı insan ilişkileri kurabilmeleri; geleceğe yönelik amaçlarının olması ve hayata olumlu bakabilmeleri şeklindedir. Belirtilen özellikler erteleme davranışının olmadığını gösterdiği gibi kişinin amaçlara ulaşma konusunda uyumu ve başarısını dolayısıyla yaşam doyumunun olmasını sağlayan özelliklerdir. Bu doğrultuda yapılan bu araştırma ile öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ile yaşam doyumları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlenmeye çalışılmıştır. Belirtilen amacı gerçekleştirmek için araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1- Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri nasıldır?

2- Öğretmen adaylarının yaşam doyum düzeyleri nedir?

3- Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ve yaşam doyumları kişisel değişkenlere göre anlamlı fark göstermekte midir?

4- Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ile yaşam doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2.YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ile yaşam doyum düzeyleri var olan haliyle betimlenmeye çalışılmış ve bu değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre araştırmanın modeli ilişkisel tarama modelidir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2010–2011 Eğitim öğretim yılı güz döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünün farklı anabilim dallarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. İlköğretim Bölümünde öğrenim gören toplam öğrenci sayısı 1868'dir. Araştırma, gönüllü olan öğrencilerle yürütülmüştür. Eksik doldurulan 38 ölçek araştırma kapsamı dışında bırakılmış ve toplam 1000 öğrencinin cevapladığı ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Çalışma grubuna ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo1: Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Değişkenler		f	%	Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kız	746	74,6	**Öğretim Türü**	I. Öğrt.	580	58,0
	Erkek	254	25,4		II.Öğrt.	420	42,0
	Toplam	1000	100,0		Toplam	1000	100,0
Sınıf	1	338	33,8	**Bölüm**	Fen Bilgisi	182	18,2
	2	287	28,7		Matematik	141	14,1
	3	229	22,9		Sosyal Bilgiler	228	22,8
	4	146	14,6		Sınıf	317	31,7
					Okul Öncesi	132	13,2
	Toplam	1000	100,0		Toplam	1000	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 746'ının kız, 254'ünün ise erkek olduğu, 338'inin birinci sınıf, 287'sinin ikinci sınıf, 229'unun üçüncü sınıf ve 146'sının dördüncü sınıf olduğu görülmektedir. Yine tabloya göre öğretmen adaylarının 580'inin birinci öğretim, 420'sinin ise ikinci öğretime devam etmekte; 182'sinin Fen Bilgisi Öğretmenliği, 141'inin Matematik Öğretmenliği, 228'inin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 317'sinin Sınıf Öğretmenliği ve 132'sinin ise Okul Öncesi Öğretmenliği programlarında öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Öğretmen adaylarının cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, bölüm ve öğretim türünü belirlemeye yönelik soruları içermektedir.

Aitken Erteleme Eğilimi Ölçeği: Ölçek, Aitken tarafından, öğrencilerin akademik görevleri erteleme eğilimlerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek tek boyutlu toplam 19 maddeden oluşan 5'li derecelemeli likert tipi bir ölçektir. Bireylerden kendilerini her madde için 1 ile 5 puan aralığında derecelendirmeleri istenmektedir. Yüksek puanlar bireylerin erteleme eğilimine sahip olduklarını göstermektedir. Ölçek Balkıs (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı $\alpha = .89$, test- tekrar test güvenirliği için yapılan analizlerde Pearson korelasyon katsayısı $r = .87$, $p<.001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçekteki puan aralığı 16- 80'dir. Böylece Aitken Erteleme Eğilimi ölçeğinin öğrencilerin akademik erteleme eğilimini belirlemede geçerli ve güvenirli bir ölçme aracı olarak kullanılabileceği rapor edilmiştir (Balkıs, 2006). Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alpa değeri .87 olarak bulunmuştur.

Yaşam Doyum Ölçeği: Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiş, Köker (1991) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Yaşam doyumu ölçeği, bireylerin yaşamından aldıkları doyumu belirlemek amacıyla geliştirilen Likert tipli bir ölçek olup 5 maddeden oluşmaktadır. Diener ve arkadaşları orijinal çalışmada ölçeğin güvenirliğini Cronbach Alpa .87 olarak bulmuşlardır. Ölçüt bağımlı geçerliğini ise .82 olarak elde etmişlerdir. Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alpa değeri .82 olarak bulunmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada alt problemlere ilişkin elde edilen bulgular sırasıyla verilmiştir.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin hangi düzeyde olduğuna ilişkin olarak madde bazındaki bulgular Tablo 2'de, toplam puan bazındaki bulgular ise Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimlerine İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri

Akademik Erteleme Eğilimi	Yanlış		Çoğunlukla yanlış		Bazen doğru/bazen Yanlış		Çoğunlukla doğru		Doğru	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Bir şeylere (işlere) başlamayı son ana kadar geciktiririm	164	16,4	168	16,8	388	**38,8**	177	17,7	103	10,3
2. Kütüphaneden ödünç aldığım kitapları zamanında teslim etmeye dikkat ederim	653	**65,3**	214	21,4	86	8,6	24	2,4	23	2,3
3. Bir ödevin (isin) yapılması gerektiğini bilsem dahi, hiçbir zaman ise hemen başlamayı istemem	200	20,0	214	21,4	323	**32,3**	175	17,5	88	8,8
4. Günü gününe düzenli olarak	79	7,9	210	21,0	441	**44,1**	172	17,2	98	9,8

çalışmalarımı yaparak görevlerimi zamanında yerine getiririm.										
5. Randevularıma ve görüşmelerime sıklıkla geç kalırım	469	**46,9**	295	29,5	143	14,3	68	6,8	25	2,5
6. Ödevlerime/çalışmalarıma (islerime) başlamayı o kadar çok geciktiririm ki onları teslim tarihine yetiştiremem.	536	**53,6**	277	27,7	120	12,0	41	4,1	26	2,6
7. Genellikle ödevlerimi/çalışmalarımı son teslim tarihine yetiştirmek için alelacele koşuştururum	196	19,6	234	23,4	287	**28,7**	188	18,8	95	9,5
8. Bir şeylere (ödev/ sınavlar) başlamam genellikle uzun zaman alır	115	11,5	263	26,3	342	**34,2**	182	18,2	98	9,8
9. Bir işi gerçekten yapmam gerektiğini bildiğim zaman onu ertelemem	482	**48,2**	280	28,0	160	16,0	50	5,0	28	**2,8**
10. Eğer yapmam gereken önemli bir projem/çalışmam (işim)varsa, ona mümkün olan en kısa zamanda başlarım.	303	30,3	309	**30,9**	253	25,3	91	9,1	44	4,4
11. Yakın zaman içerisinde bir sınavım varsa, çoğunlukla kendimi sınavdan başka isler yaparken bulurum.	179	17,9	231	23,1	335	**33,5**	169	16,9	86	8,6
12. Çalışmalarımı (islerimi) genellikle zamanından önce bitiririm.	124	12,4	283	28,3	388	**38,8**	147	14,7	58	**5,8**
13. Yapılması gereken işlerime hemen başlarım.	158	15,8	282	28,2	363	**36,3**	142	14,2	55	5,5
14. Eğer önemli bir randevum varsa giyeceğim kıyafetin bir gün önceden hazır olduğundan emin olmak isterim	406	**40,6**	264	26,4	183	18,3	87	8,7	60	6,0
15. Üniversitedeki randevularıma zamanından önce varırım	314	31,4	367	**36,7**	240	24,0	54	5,4	25	2,5
16. Genellikle zamanında sınıfta olurum	440	**44,0**	339	33,9	152	15,2	47	4,7	22	**2,2**

Tablo 2'ye göre öğretmen adaylarının "Kütüphaneden ödünç aldığım kitapları zamanında teslim etmeye dikkat ederim", "Randevularıma ve görüşmelerime sıklıkla geç kalırım", "Ödevlerime/çalışmalarıma (işlerime) başlamayı o kadar çok geciktiririm ki onları teslim tarihine yetiştiremem." "Bir işi gerçekten yapmam gerektiğini bildiğim zaman onu ertelemem", "Eğer önemli bir randevum varsa giyeceğim kıyafetin bir gün önceden hazır olduğundan emin olmak isterim" ve "Genellikle zamanında sınıfta olurum" maddelerinde yanlış şıkkında, "Eğer yapmam gereken önemli bir projem/çalışmam (işim)varsa, ona mümkün olan en kısa zamanda başlarım" ve "Üniversitedeki randevularıma zamanından önce varırım" maddelerinde çoğunlukla yanlış şıkkında, "Bir şeylere (işlere) başlamayı son ana kadar geciktiririm", "Bir ödevin (işin) yapılması gerektiğini bilsem dahi, hiçbir zaman işe hemen başlamayı istemem", "Günü gününe düzenli olarak çalışmalarımı yaparak görevlerimi zamanında yerine getiririm," "Genellikle ödevlerimi/çalışmalarımı son teslim tarihine yetiştirmek için alelacele koşuştururum," "Bir şeylere (ödev/ sınavlar) başlamam genellikle uzun zaman alır", "Yakın zaman içerisinde bir sınavım varsa, çoğunlukla kendimi sınavdan başka işler yaparken bulurum," "Çalışmalarımı (işlerimi) genellikle zamanından önce bitiririm", "Yapılması gereken işlerime hemen başlarım,"maddelerinde bazen doğru bazen yanlış şıkkında yığılma gösterdikleri görülmektedir. Solomon ve Rothblum'un çalışmalarında da (1984) öğretmen adaylarının

çeşitli akademik görevleri yapmayı (%46), sınavlara çalışmayı (%27,6), genel okul aktivitelerine katılmayı (%10,2) ertelediklerı görülmektedir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimlerine ilişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	N	$\bar{x}$	Ss
Akademik Erteleme Eğilimi	1000	37,8120	10,14562

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının akademik erteleme ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}$=37,81 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek puanların aralığının 16–80 arasında olduğu (Balkıs, 2006) dikkate alındığında, bu ortalama değere göre öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin orta düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının yaşam doyum düzeylerine İlişkin madde bazındaki Bulgular Tablo 4'de, toplam puan bazındaki bulgular ise Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Yaşam Doyum Düzeylerine İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri

Yaşam Doyumu	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Yaşamım birçok açıdan idealimdekine yakın.	134	13,4	130	13,0	369	**36,9**	254	25,4	113	11,3
2.Yaşam koşullarım mükemmel.	136	13,6	178	17,8	413	**41,3**	216	21,6	57	5,7
3.Yaşamımdan memnunum.	73	7,3	99	9,9	280	28,0	342	**34,2**	206	20,6
4.Şuana kadar yaşamımdan istediğim önemli şeyleri elde ettim.	94	9,4	148	14,8	321	32,1	327	**32,7**	110	11,0
5.Eğer yaşamımı yeni baştan yaşayabilseydim hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim.	253	25,3	231	23,1	260	**26,0**	177	17,7	79	7,9

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının "Yaşamım birçok açıdan idealimdekine yakın" "Yaşam koşullarım mükemmel" ve "Eğer yaşamımı yeni baştan yaşayabilseydim hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim. "maddelerinde 3 puanda yoğunlaştıkları, "Yaşamımdan memnunum" ve "Şuana kadar yaşamımdan istediğim önemli şeyleri elde ettim" maddelerinde ise 4 puanda yoğunlaştıkları görülmüştür. Şahin (2010) Ölçekteki skalayı "1= Düşük", "2–3–4= Orta" ve "5= Yüksek" olarak değerlendirmiştir. Ayrıca Yaşam Doyumu ölçeğinden alınan toplam puanların Tablo 5'daki aritmetik ortalama değeri $\bar{x}$=15, 28'dir. Ölçekten alınabilecek puan aralığının 5 ile 25 olduğu dikkate alındığında Tablo 4 ve Tablo 5 deki değerlere göre öğretmen adaylarının yaşam doyum düzeylerinin "Orta düzeyde" olduğu söylenebilir.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Yaşam Doyum Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	N	$\bar{x}$	Ss
Yaşam Doyumu	1000	15,2800	4,39054

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ve yaşam doyumlarının kişisel değişkenlere göre değerlendirilmesine ilişkin bulgular Tablo 6, 7, 8 ve 9'de verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimleri ve Yaşam Doyumlarına Yönelik Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Akademik Erteleme Eğilimleri	Kız	746	36,6206	9,76418	998	-6,494	**,000***
	Erkek	254	41,3110	10,45117			
Yaşam Doyum Düzeyleri	Kız	746	15,6944	4,26384	998	5,180	**,000***
	Erkek	254	14,0630	4,53750			

*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ve yaşam doyum düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark gösterdiği görülmektedir. Ortalama değerler incelendiğinde akademik erteleme eğiliminin erkeklerde kızlara göre, yaşam doyum düzeylerinin ise kızlarda erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 7: Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimleri ve Yaşam Doyumlarına Yönelik Algılarının Öğretim Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi

Değişkenler	Öğretim Türü	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Akademik Erteleme Eğilimleri	I.Öğretim	580	38,024	10,1072	998	,777	,437
	II. Öğretim	420	37,519	10,2033			
Yaşam Doyum Düzeyleri	I.Öğretim	580	15,238	4,44175	998	-,356	,722
	II. Öğretim	420	15,338	4,32344			

p<.05

Tablo 7'e göre öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ve yaşam doyum düzeylerinin öğretim türü değişkenine göre anlamlı fark göstermediği anlaşılmaktadır.

Tablo 8: Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimleri ve Yaşam Doyumlarına Yönelik Algılarının Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Akademik Erteleme Eğilimleri	Gruplar arası	616,91	4	154,23	1,501	,200
	Grup içi	102213,75	995	102,73		
	Toplam	102830,66	999			
Yaşam Doyum Düzeyleri	Gruplar arası	298,467	4	74,62	3,916	,004*
	Grup içi	18959,13	995	19,05		
	Toplam	19257,60	999			

*p<.05

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri öğrenim gördükleri bölümler açısından anlamlı fark göstermezken, yaşam doyum düzeylerinde anlamlı fark olduğu görülmektedir (p<.05). Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğuna ilişkin yapılan Tukey testi sonucunda, farkın Okul öncesi ile Matematik ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programları arasında okul öncesi öğretmenliğinin lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 9: Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimleri ve Yaşam Doyumlarına Yönelik Algılarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Akademik Erteleme Eğilimleri	Gruplar arası	693,61	3	231,204	2,255	,081
	Grup içi	102137,04	996	102,547		
	Toplam	102830,66	999			
Yaşam Doyum Düzeyleri	Gruplar arası	160,42	3	53,472	2,789	,040*
	Grup içi	19097,19	996	19,174		
	Toplam	19257,60	999			

*p<.05

Tablo 9' da öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri sınıf düzeyine göre anlamlı fark göstermezken, yaşam doyum düzeylerinin anlamlı fark gösterdiği görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğuna ilişkin yapılan Tukey testi sonucunda, farkın dördüncü sınıflarla birinci ve ikinci sınıflar arasında birinci ve ikinci sınıfların lehine olduğu görülmüştür.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ile yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 10'de verilmiştir.

Tablo 10: Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimleri ve Yaşam Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi

Değişkenler		Yaşam Doyumu
	r	-,278
Akademik Erteleme Eğilimi	p	,000
	N	1000

*p <.05

Tablo 10'a göre, öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ve yaşam doyum düzeyleri arasında düşük düzeyde, negatif yönlü anlamlı (p<.05) ilişki saptanmıştır. İlişkinin negatif yönlü olması, değişkenlerden birine ait değerin artması durumunda diğer değişkenin değerlerinin düşme eğiliminde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2003). Buna göre akademik erteleme eğiliminin düştükçe yaşam doyum düzeyinin yükseldiği aynı şekilde akademik erteleme eğilimi arttıkça, yaşam doyum düzeyinin azaldığı da söylenebilir.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının akademik erteleme ve yaşam doyum düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının akademik erteleme düzeyleri ile yaşam doyumları arasında düşük düzeyde, anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Çapan'ın (2010) çalışmasında da erteleme düzeyleri ile yaşam doyumları arasında düşük düzeyde, anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki bulunduğu görülmektedir. İki çalışma da bu bağlamda benzerlik göstermektedir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının akademik erteleme düzeyleri azaldıkça yaşam doyum düzeylerinin yükseleceği ya da akademik erteleme düzeyleri arttıkça yaşam doyum düzeylerinin düşeceği şeklinde yorumlanabilir.

Cinsiyet değişkenine göre; öğretmen adaylarının akademik erteleme eğiliminin erkeklerde kızlara göre, yaşam doyum düzeylerinin ise kızlarda erkeklere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. İlgili literatür incelendiğinde (Akkaya, 2007; Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2006; Balkıs, 2007; Çetin, 2009; Tufan ve Gök, 2009) akademik erteleme eğiliminin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı, kız öğrencilerin akademik erteleme eğilimi düzeylerinin erkek öğrencilerinkinden daha düşük olduğunu görülmektedir. Aynı şekilde Gündoğar, Gül, Uskun, Demirci ve Keçeci (2007), Deniz ve Yılmaz (2004) de çalışmalarında kız öğrencilerin yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu da kız öğrencilerin yapılması gerekenleri daha zamanında yaptığı bu sebeple de yaşam doyumlarının da yükseldiği söylenebilir.

Öğretim türü değişkenine göre; öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ve yaşam doyum düzeylerinin öğretim türü değişkenine göre anlamlı fark göstermediği görülmüştür. Öğretmen adaylarının algıları öğretim türüne göre değişmemektedir.

Bölüm değişkenine göre; öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı fark göstermediği, yaşam doyum düzeylerinde ise anlamlı farklılık olduğu, farkın okul öncesi ile matematik ve sosyal bilgiler öğretmenliği programları arasında okul öncesi öğretmenliğinin lehine olduğu görülmüştür. Balkıs'ın (2007) çalışmasında ise öğretmen adaylarının akademik görevleri erteleme eğiliminin öğrenim görülen alan değişkenine göre farklılaştığı bulunmuştur. Sayısal alanlarda (Fen Bilgisi, Matematik, Biyoloji, Kimya Öğretmenliği) öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik görevleri erteleme eğilimi puan ortalamalarının, diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur.

Sınıf düzeyi değişkenine göre, öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri sınıf düzeyine göre anlamlı fark göstermezken, yaşam doyum düzeylerinin anlamlı fark gösterdiği, farkın dördüncü sınıflarla birinci ve ikinci sınıflar arasında birinci ve ikinci sınıfların lehine olduğu saptanmıştır. Öğretmen adayları üst sınıflara doğru yükseldikçe, öğretmenlik mesleğine giriş için gerekli olan gerek kamu personeli seçme sınavının varlığı ve gerekse mesleğe atılma, gelecek kurma gibi hayat sorunları ile daha yakın ve gerçekçi biçimde yüzleşmekte bu durumun onların sorumluluklarını, sınav kaygılarını artırmakta, dolayısıyla yaşam doyumlarının düşmesine neden olmakta olduğu söylenebilir. Bu araştırmada akademik erteleme eğilimi açısından sınıf etkili bir değişken değilken, Balkıs (2006) ve Tufan ve Gök (2009) yaptıkları araştırmalarda akademik erteleme eğilimi sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı fark gösterdiğini belirtmişlerdir. Balkıs (2006) birinci sınıflarda iki, üç ve dördüncü sınıfa göre daha düşük düzeyde, Tufan ve Gök (2009) ise üçüncü sınıflarda dördüncü sınıflara göre daha fazla akademik ertemle eğilimi tespit etmiştir. Yaşam doyumu ölçeğinin uygulandığı diğer bir araştırma olan Deniz ve Yılmaz (2004) ise bu araştırmadakinin aksine dördüncü sınıftaki öğrencilerin yaşam doyumunun daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Tüm değişkenler dikkate alındığında akademik erteleme eğiliminde olan bireylerin yaşam doyum düzeylerinin de düşük olacağı görülmektedir (Balkıs, Duru, 2010). Dolayısıyla problemlerinin üstesinden gelebilen ve etkili çözümler üretebilen bireylerin, yaşam doyumlarının da yüksek olması beklenir. Benzer biçimde olaylarla ilgili gerçekçi değerlendirmeler yapabilen, yaşamda karşılaşılan durumlara uyum yeteneğinin yüksek olması ve esnek davranışlar gösterebilen bireylerin yaşama karşı gösterdikleri duygusal tepki olumlu olacaktır (Deniz ve Yılmaz, 2004).

5. ÖNERİLER

Bu sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Öğretim elemanlarının, öğretmen adayları arasındaki akademik görevleri ertelemeye yönelik yüksek eğilimin farkında olmalarının yararlı olacağı düşünülmektedir. Erteleme davranışının nedenleri konusunda yapılacak çalışmaların bu alandaki eğitimin niteliğinin arttırılmasına katkı sağlayabilir.
2. Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğilimi düzeyinin azaltılmasında etkili olabilecek; etkili zaman yönetimi, planlı çalışma, akademik çalışmalara yönelik gerçekçi beklentiler oluşturma gibi beceri kazandırmaya yönelik grup çalışmaları ve konferansların düzenlenmesi yararlı olabilir.
3. Öğretmen adaylarının yaşam doyumunu yükseltecek uygulamalar ve destekler sağlanmalıdır.
4. Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimini engelleyici düzenli çalışma alışkanlıkları kazandıracak çalışmalar yapılabilir.

6. KAYNAKÇA

Akkaya, E. (2007). Academic procrastination among faculty of educatıon students: the role of gender, age, academic Achievement, perfectionism and depression. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Ash, C., ve Huebner, E. S. (2001), "Environmental Events and Life Satisfaction Reports of Adolescents: A Test of Cognitive Mediation", *School Psychology International*, 22: 320 – 336. İnternet adresi: http://spi.sagepub.com/content/22/3/320.abstract İndirilme tarihi: 09.11.2010.

Balkıs, M., (2006). Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin Düşünme ve Karar Verme Tarzları İle İlişkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Balkıs, M. (2007). Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin, Karar Verme Stilleri ile İlişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (21): 67–83.

Balkıs, M., E. Duru, M. Buluş ve s. Duru. (2006). Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Eğiliminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi* 2006 (7) 2: 57–73. İnternet adresi: http://egitim.ege.edu.tr/efdergi/ arsiv/2006_7_2/makale_4.pdf. İndirilme tarihi: 09.11.2010.

Balkıs, M., E. Duru. (2009). Akademik erteleme davranışının Öğretmen Adayları Arasındaki Yaygınlığı, Demografik Özellikler ve Bireysel Tercihlerle İlişkisi. Eğitimde Kuram ve Uygulama 2009, 5 (1): 18-32. İnternet adresi: http://eku.comu.edu.tr/index/5/1/turkce/mbalkis_eduru.pdf. İndirilme tarihi: 09.11.2010.

Balkıs, M., E. Duru.(2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 27: 159–170.

Balkıs, M. (2006). *Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğilimlerinin Düşünme Ve Karar Verme Tarzları İle İlişkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü D.E.U.B.E.F. İzmir

Büyüköztürk, Ş. (2003). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem A Yay.

Çapan, B. E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. Procedia Social and Behavioral Sciences, 5, 1665–1671.

Çetin, Ş. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi* Sayı:25, 1–7.

Deniz, M.E., Yılmaz, E. (2004). Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka yetenekleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.*

Gündoğar, D., Gül, S.S. Uskun, E., Demirci, S. ve Keçeci, D. (2007). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordayan etkenlerin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri, 10, 14–27*

Keser, A. (2005). İş Doyumu ve Yaşam Doyumu İlişkisi: Otomotiv Sektöründe Bir Uygulama *Çalışma ve Toplum*. 2005/4:77–96. İnternet adresi: http://www.calismatoplum.org/sayi7/makale4.pdf. İndirilme tarihi: 09.11.2010.

Özdevecioğlu, M. (2003), "İs Tatmini ve Yaşam Tatmini Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma", *11.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, 22–24 Mayıs 2003, Afyon, s.69.

Solomon, L.J. & Rothblum, E.D. (1984). Academic Proscrastination: Frequencies and cognitive-Behavioral Correlates. Journal of Counseling Psychology. 31(4), 503–509.

Telman, N. ve P. Ünsal. (2004) *Çalışan Memnuniyeti*, İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Tufan, E. ve Gök, M. (2009). Müzik öğretmeni adaylarının genel ve akademik erteleme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 23–25 Eylül 2009, Ondokuz Mayıs Üniversitesi. İnternet adresi: www.muzikegitimcileri.net, İndirilme tarihi: 09.11.2010.

OKUL MERKEZLİ YÖNETİME İLİŞKİN ÖĞRETMEN ALGILARI

PERCEPTİONS OF TEACHERS İN RELATİON TO SCHOOL BASED MANAGEMENT

Türkan Argon[a], Ferdi Kılıç[b]

[a]*Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, BOLU*

turkanargon@hotmail.com

[b]*Bolu Fen Lisesi MEB, BOLU*

kilicferdi@yahoo.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul merkezli yönetime ilişkin algı düzeylerini belirlemek ve algı düzeylerinin çeşitli kişisel değişkenlere göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu merkez ilçe ortaöğretim kurumunda görev yapan 154 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Aytaç (2000) tarafından geliştirilen "Okul Merkezli Yönetim (OMY)" anketi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, Kruskall Wallsi testi yapılmıştır. Araştırma sonuçları şu şekildedir: Öğretmenler OMY'nin Okulun Vizyon ve Misyon boyutu ile Genel Hizmetler Boyutlarına "tamamen"; Denetim boyutuna "az", diğer boyutlara "çok" düzeyinde katılmaktadırlar. Cinsiyet ve eğitim durumu değişkenleri OMY'nin hiçbir alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkarmazken, kıdem değişkeni Genel Hizmetler ve Okul Çevre Boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkarmıştır.

Anahtar kelimeler: Okul merkezli yönetim, ortaöğretim kurumu, öğretmen

ABSTRACT

The purpose of this study was to identify the perception levels of secondary school teachers regarding school based management and to determine whether perception levels show meaningful differences according to personal variables. Working group of the study consisted of 154 secondary school teachers working in Kastamonu centre and districts. "School Based Management Survey" (OMY) developed by Aytaç (2000) was used as data collection tool in the study. Frequencies, percentages, arithmetic means, standard deviation *t*-test and Kruskall Wallis test were used in data analysis. The findings of the study are as follows: while teachers "completely" agree with school vision and mission dimension and General Services dimension of OMY, they "rarely" agree with management dimension and "extremely" agree with all other dimensions. While variables such as gender and educational level are not found to be meaningful in any of the sub dimensions of OMY, seniority variable showed meaningful differences in General Services and School Environment Dimensions.

Key word: School based management, secondary schools, teacher.

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Okul örgütlerinde ve yönetimlerinde klasik yapılanmanın sonucu ortaya çıkan olumsuzluklar ve bunları vurgulayan görüşlerin artması, okullarda yapılanmaya yönelik yeni arayışlara gidilmesine neden olmuştur (Yalçınkaya, 2004). Bu arayışlardan biri okul merkezli yönetimdir (OMY). Eğitsel kararların alınmasında yerel otoritelere daha fazla özgürlük tanıma yoluyla eğitimde etkililiği sağlamayı amaçlayan OMY, başta ABD ve AB ülkeleri olmak üzere pek çok ülkede artan şekilde uygulama alanı bulmaktadır. OMY ile okul çevresinin güçlendirilmesi, yönetim etkinliğinin artırılması ve merkezî otoritesinin azaltılması hedeflenilip, eğitimde yenileşme, personelin iyileştirilmesi ve sürekli gelişimi, okul faaliyetlerinin iyileştirilmesi gibi konuları üzerinde odaklanılmaktadır (Güçlü, 2000). Ayrıca OMY ile öncelikle eğitimciler ve eğitimden etkilenen kişileri güçlendirerek, okulu ilgilendiren konularda, yapıcı kararların ortak şekilde alındığı bir okul topluluğu oluşturması amaçlanılmaktadır (Özmen ve Hozatlı, 2008).

OMY düşüncesinin ortaya çıkışında, merkezden uzak dağınık coğrafi yapılarda kurulan okulların yönetiminin zor olduğu düşüncesi oldukça etkili olmuş, bu tip okullarda bürokratik engelleri ortadan kaldırmak, onların kendileriyle ilgili işlemler üzerindeki sorumluluk ve kontrolü üzerlerine almaları fikri bu düşünceyi şekillendirmiştir (Karadağ, 2010). OMY'e ilişkin girişimler 1960'lı yıllara

kadar uzanmakla beraber, 1980'li yıllardan itibaren sanayi sektöründe çalışanlarla birlikte karar vermenin çalışanların iş doyumu ve üretimini artırdığı yönünde elde edilen olumlu sonuçlar, bu düşüncenin eğitim örgütlerinde de ilgi odağı olmasına neden olmuştur. Bu açıdan değerlendirildiğinde OMY'nin sanayiden esinlenmiş bir model olduğu söylenebilir (Briggs and Wahlstetter, 1999 akt: Özmen ve Hozatlı, 2008). Sanayi sektöründeki gelişmelerle birlikte okulların, bilgi toplumuna ayak uydurabilecek bir toplum oluşturmada yetersiz kalmaları, sadece bilgi aktarma işlevini üstlenmeye başlamaları, bilgi teknolojisinin hızla değişmesi, insangücünde aranılan özelliklerin farklılaşması ve artması gibi çeşitli faktörler de okulların toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde yeniden yapılandırılmaları konusunu gündeme getirmiştir. Bütün bu faktörler OMY'e olan ilgiyi artırmıştır. Bu yüzden de 1980'lerden sonra birçok ülkede uygulanmaya başlanmış ve yaklaşımının okulların amaçlarının gerçekleştirilmesinde başarılı olup olmadığını gösteren çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Cheng, 1996; Aytaç, 2000; Yavuz, 2001).

Eğitim sistemi üzerindeki kontrolün ulusal organlardan bölgesel organlara transfer edilmesi (Erdoğan, 2005) anlamına gelen OMY, temelde okullara karar alma surecinde özerklik tanıyıp, okul müdürlerine klasik yönetim sistemine göre daha fazla rol ve sorumluluk yüklemekte, personeli ortak karar alma yoluyla işbirliğine sevk etmektedir (Karadağ, 2010). Aynı zamanda okul üyelerinin (yönetici, öğretmen, veli, çevre grupları vb.) bütçe, personel ve eğitim programları alanlarında yetki ve sorumluluklarının artırılmasını öngören bir okul geliştirme yaklaşımıdır (Aytaç, 2000). Bu yaklaşıma göre okullarda eğitim öğretimle ilgili kararların okulda alınması, demokratik bir seçim sürecinin olması, öğrenci, veli, öğretmen ve çevre liderlerinin katılımının gerçekleştirilmesi, okul amaçlarına dönük çalışmaların sağlanması, rasyonel karar alma sürecinin işletilmesi, çok kanallı bir iletişim modelinin yapılandırılması, çağdaş bir denetim sisteminin yer alması gerekmektedir (Yalçınkaya, 2004). Aytaç (2003) OMY'nin üç belirgin özelliği olduğunu belirtmektedir. Bunlardan ilki bütçe, personel ve program alanlarında merkezi karar alma yetkisinin büyük ölçüde okula aktarılması, ikincisi karar almada formal yetkinin okul müdürü, öğretmenler, veliler ve diğer okul toplumu üyeleri arasında paylaştırılması, üçüncüsü de okul toplumu üyelerinin mevcut kanunlar, yönetmelikler ve anlaşmalara uygun şekilde okulun kendine özgü işleyişine yönelik kuralları belirleme yetkisine sahip olmasıdır.

Bürokratik bir yapılanma ile merkezi bir yönetim özelliği taşıyan Türk Milli Eğitim Sistemi'nin eğitim tür ve kademelerinde yaşanılan sorunları tespit edip çözme, ihtiyaç ve beklentilere zamanında yanıt verme, değişim, yenilik ve gelişmeleri sağlama konularında zaman zaman hantal ve etkisiz kaldığı gözlenmektedir (Özdemir, 1996; Özmen, Hozatlı, 2008; Taşar, 2009). OMY bu sorunları ortadan kaldırmada önemli bir adım olarak görülmekte ve değerlendirilmektedir. Bununla birlikte OMY'nin Türkiye'de uygulanmasına yönelik yapılan araştırma ve sonuçları bu durumun hem olumlu hem de olumsuz sonuçlarını göstermektedir. OMY'ye ilişkin Usluel (1995) yetki devri konusunda bakanlık üst düzey yöneticilerinin çeşitli kaygılar taşıdığını, yerel yönetimlere yetki

devrinin sakıncalı olabileceğini düşündüklerini belirtirken, Işık (2000) bu uygulamanın ülkemizde ancak merkezin yetkilerinin bir kısmının mahalli kurullara aktarılması halinde yararlı olabileceğini, yoksa uygulama ile gerekli yetkilerle donatılmamış kurulların yapacağı çalışma ve etkinliklerin kağıt üzerinde kalacağını ve oluşturulacak eğitim bölgelerinin sistemi daha da hantallaştıracağını ileri sürülmektedir. Aytaç (2000) da OMY'nin ortaöğretimde uygulanabilirliğini araştırmış ve bulguları olumsuz yönde çıkmıştır. Bununla birlikte uygulamanın öğrenci merkezli olması, okulu çevre ihtiyaçları doğrultusunda örgütlemesi, çalışanların katılımcı bir anlayışla karar sürecine katılması, ülkede eğitim bölgeleri bu bölgelerde bölge eğitim kurulları oluşturulup bu kurulların okul kurulları ve mahalli idarelerle birlikte yetki ve sorumluluğu paylaşması, eğitimde etkililik ve öğrenci başarısının hedeflenmesi uygulamanın olumlu sonuçlarının olduğunu da göstermektedir.

Belirtilen özelliklerden yola çıkarak okul merkezli yönetimin sorunların çözümünde tüm ilgilileri bir araya getirme özelliği ile alınan kararlara daha gerçekçi çözümler üretebilmesi, herkesin sorumluluk alması ve hesap verir olmasını sağlama gibi olumlu işlev ve özellikleri beraberinde getirdiği göz önüne alınıp, uygulamanın getireceği olumlu ve olumsuzlukları tespit için gerekli çalışmalar yapılması son derece önemlidir. Özellikle öğretmenler, OMY'nin güçlü, güvenilir ve en önemli unsurlarındandır. Okulda eğitim-öğretim programlarını geliştirerek karar vermeye katıldıkları gibi müfredat, öğrenci disiplini gibi konularda alınan kararlarda söz sahibidirler. Ayrıca, okul iklimi, öğrenci devamsızlığı, disiplin politikaları, bölgesel politikalara göre materyal seçimi, öğretme yöntem ve stratejileri, personel gelişimi ve hedef plânlamasında kararlara katılmaları gerekmektedir (Güçlü, 2000). Bu doğrultuda yapılan bu araştırma ile ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin OMY'ye ilişkin algı düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Kastamonu ilinde bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin OMY'e ilişkin algı düzeylerini belirlemek ve algı düzeylerinin çeşitli kişisel değişkenlere göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmektir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Kastamonu ili merkez ilçede ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin;

1. Okul merkezli yönetime ilişkin algı düzeyleri nedir?

2. Okul merkezli yönetime ilişkin algı düzeyleri kişisel değişkenlere göre (cinsiyet, eğitim durumu ve kıdem) anlamlı fark göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin OMY'e ilişkin algı düzeylerini var olan şekliyle belirlemek amacıyla hazırlanmış bu araştırma tarama modelindedir (Karasar, 2005).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2009–2010 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Kastamonu il merkezinde bulunan 13 ortaöğretim kurumunda görev yapan toplam 430 öğretmenden, araştırmaya gönüllü olarak katılan 154 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişken/ Kategorisi		N	%	Değişken/ Kategorisi		N	%
Cinsiyet	Kadın	76	49,4	**Öğretmenlik Kıdemi**	5 yıl ve altı	13	8,4
	Erkek	78	50,6		6-10 yıl	31	20,1
	Toplam	154	100		11-15 yıl	75	48,7
Öğrenim Durumu	Lisans	106	68,8		16-20 yıl	24	15,6
	Lisansüstü	48	31,2		21-25 yıl	11	7,1
	Toplam	154	100		Toplam	154	100

Öğretmenlerin 78'i erkek, 76'sı kadındır. Öğretmenlerin 106'sı lisans mezunuyken, 48'i lisansüstü öğrenim düzeyine sahiptir. Öğretmenlerin 75'i 11-15 yıl, 31'i 6-10 yıl, 24'ü 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Aytaç (2000) tarafından geliştirilen "Okul Merkezli Yönetim (OMY)" isimli anket formu kullanılmıştır. Anket, okulun misyon, vizyon ve temel değerler boyutlarına ilişkin maddeler (13 madde) ve okul merkezli yönetimin alt boyutlarına ilişkin maddelerden (genel hizmetler, işgören hizmetleri, öğrenci hizmetleri, bütçe, eğitim programları, okul liderliği, öğretmen, okul-çevre ve denetim boyutları, toplam 47 madde) oluşmaktadır. Aytaç (2000) anketin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayısı olan cronbach alpha değerlerinin .70 ve .92

arasında değiştiğini tespit etmiştir. OMY'nin alt boyutlarına ilişkin maddeler 5'li likert tipi derecelendirilmiş, Hiç, Az, Orta, Çok ve Tamamen olmak üzere ile ifade edilmiştir. Bu araştırmada ise anketin tamamına ilişkin cronbach alpha katsayısı .87 olarak bulunmuştur.

2.4. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde kişisel bilgiler için yüzde, frekans, öğretmenlerin OMY'e ilişkin algı düzeylerini belirlemek için frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri saptanmış, öğretmenlerin OMY'e ilişkin algı düzeylerinin kişisel değişkenlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek için t-testi, Kruskall Wallsi testi yapılmıştır. Ölçekte yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılan puan sınırları "Hiç=1.00-1.79; Az=1.80-2.59; Orta=2.60-3.39; Çok=3.40-4.19; Tamamen= 4.20-4.99" şeklindedir.

3. BULGULAR

3.1. Öğretmenlerin OMY'e İlişkin Algıları

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin OMY'e ilişkin algı düzeyleri OMY'nin alt boyutları esas alınarak aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Okul Merkezli Yönetime İlişkin Görüşleri

Okul Merkezli Yönetim Boyutları	$\overline{X}$	S
Okulun Vizyon ve Misyonu Boyutu	4.37	.7189
Okulun Temel Değerleri Boyutu	3.95	1.1081
Genel Hizmetler Boyutu	4.25	.8987
İş Gören Hizmetler Boyutu	3.66	1.3795
Öğrenci Hizmetleri Boyutu	4.16	.8302
Bütçe Boyutu	3.82	1.0553
Eğitim Programları Boyutu	3.73	1.1595
Okul Liderliği Boyutu	3.75	1.2346

Öğretmen Boyutu	3.55	1.1863
Okul Çevre Boyutu	3.95	.8643
Denetim Boyutu	2.22	.4464
OMY Genel Aritmetik Ortalama	3,76	1.2339

Tablo 2'de OMY'in alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamalarla Okulun Vizyon ve Misyon boyutu ($\overline{X}$ =4,37) ve Genel Hizmetler Boyutlarında ($\overline{X}$ =4.25) "tamamen" düzeyinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin diğer boyutları incelendiğinde öğretmenlerin sadece Denetim boyutunda $\overline{X}$ =2,22 ile "az" düzeyinde görüş belirtirken, diğer bütün boyutlarda "çok" düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin OMY'e ilişkin görüşlerinin genel ortalaması $\overline{X}$ =3.76 ile "çok" düzeyindedir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenler OMY'nin Okulun Vizyon ve Misyon Boyutu ile Genel Hizmetler boyutuna tamamen katılıp olumlu yönde görüş belirtirken, Denetim boyutunda az düzeyinde katılıp olumsuz yönde görüş belirtmişlerdir. Genel olarak değerlendirildiğinde bu bulgulardan hareketle OKY'ye ilişkin öğretmenlerin olumlu tutuma sahip oldukları anlaşılmaktadır. Yalçınkaya (2004) ve Rosan (2006) da yaptıkları araştırmalarda araştırma gruplarının çoğunluğunun OMY sürecine ilişkin olumlu bir tutuma sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

3.2. Öğretmenlerin Kişisel Değişkenlerine Göre OMY'e İlişkin Algıları

3.2.1. Cinsiyete göre;

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre OMY'e ilişkin algı düzeylerinde anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan t testi sonucu Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Merkezli Yönetime İlişkin Görüşleri t-Testi Tablosu

OMY Boyutları	Değişken	N	$\overline{X}$	S	SD	t	p
Okulun Vizyon ve	Kadın	76	3.96	.2709	152	.303	.761

Misyonu Boyutu	Erkek	78	3.94	.3386			
Okulun Temel Değerleri Boyutu	Kadın	76	3.06	.2988	152	1.015	.312
	Erkek	78	3.10	.2730			
Genel Hizmetler Boyutu	Kadın	76	3.66	.3962	152	1.187	.238
	Erkek	78	3.73	.3629			
İş Gören Hizmetler Boyutu	Kadın	76	2.03	.4208	152	1.788	.077
	Erkek	78	2.14	.3351			
Öğrenci Hizmetleri Boyutu	Kadın	76	3.48	.3287	152	0.62	.951
	Erkek	78	3.48	.2426			
Bütçe Boyutu	Kadın	76	2.90	.2814	152	1.041	.300
	Erkek	78	2.86	.2626			
Eğitim Programları Boyutu	Kadın	76	2.70	.3041	152	.911	.364
	Erkek	78	2.66	.3205			
Okul Liderliği Boyutu	Kadın	76	2.71	.2424	152	.652	.515
	Erkek	78	2.73	.2638			
Öğretmen Boyutu	Kadın	76	2.39	.3543	152	.517	.606
	Erkek	78	2.35	.3975			
Okul Çevre Boyutu	Kadın	76	3.41	.2213	152	1.895	.075
	Erkek	78	3.51	.2221			
Denetim Boyutu	Kadın	76	2.27	.4134	152	1.730	.086
	Erkek	78	2.37	.2841			

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde OMY'in hiçbir alt boyutunda hesaplanan p değeri tablo p değerinden .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgulardan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre OMY boyutları ile ilgili hiçbir boyutta farklı düşünmedikleri, kadın ve erkek öğretmenlerin birbirine benzer

düşündükleri anlaşılmaktadır. Yani öğretmenlerin OMY ile ilgili algı düzeyleri için cinsiyet değişkeni etkili bir değişken değildir. Kaya (2008) da yaptığı araştırmada öğretmenlerin cinsiyetleri açısından OMY sürecine ilişkin algılarında anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir.

3.2.2. Eğitim durumlarına göre;

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre OMY'e ilişkin algı düzeylerinde anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan t testi sonucu Tablo 4' de gösterilmiştir.

Tablo 4. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Merkezli Yönetime İlişkin Görüşleri t-Testi Tablosu

OMY Boyutları	Değişken	N	$\overline{X}$	SS	SD	t	p
Okulun Vizyon ve Misyonu Boyutu	Lisans	106	3.93	.2923	152	.813	.418
	Lisansüstü	48	3.98	.3358			
Okulun Temel Değerleri Boyutu	Lisans	106	3.05	.2714	152	2.063	.052
	Lisansüstü	48	3.15	.3065			
Genel Hizmetler Boyutu	Lisans	106	3.72	.3507	152	.741	.461
	Lisansüstü	48	3.66	.4402			
İş Gören Hizmetler Boyutu	Lisans	106	2.06	.3826	152	1.290	.200
	Lisansüstü	48	2.14	.3797			
Öğrenci Hizmetleri Boyutu	Lisans	106	3.47	.2696	152	.768	.445
	Lisansüstü	48	3.51	.3244			
Bütçe Boyutu	Lisans	106	2.86	.2749	152	1.458	.148
	Lisansüstü	48	2.92	.2628			
Eğitim Programları Boyutu	Lisans	106	2.68	.3231	152	.161	.872
	Lisansüstü	48	2.67	.2905			
Okul Liderliği	Lisans	106	2.73	.2516	152	.625	.533

Boyutu	Lisansüstü	48	2.70	.2578			
Öğretmen	Lisans	106	2.39	.3883	152	.978	.331
Boyutu	Lisansüstü	48	2.35	.3472			
Okul Çevre	Lisans	106	3.45	.2302	152	.490	.625
Boyutu	Lisansüstü	48	3.47	.2250			
Denetim	Lisans	106	2.36	.3652	152	1.880	.063
Boyutu	Lisansüstü	48	2.25	.3261			

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde cinsiyet değişkeninde olduğu gibi, eğitim durumu değişkeni de OMY'in hiçbir alt boyutunda .05 düzeyinde anlamlı fark ortaya çıkarmamıştır. Bu bulgulardan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre OMY bütün boyutları birbirine benzer düşündükleri anlaşılmaktadır. Kaya (2008)'nın araştırmasında da öğretmenlerin eğitim durumu OMY sürecine ilişkin algılarında anlamlı fark ortaya çıkarmamış olması, bu araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir.

3.3.3. Öğretmenlik kıdemine göre;

OMY'ye ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlik kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi ve sonuçlar Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin OMY'ye İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

OMY Boyutları	Kıdem	N	Sıra Ortalama	sd	χ2	p	Anlamlı fark
Okulun Vizyon Misyon Boyutu	5yıl ve altı	13	74.6	4	9.219	.056	-
	6-10 yıl	31	58.7				
	11-15 yıl	75	85.7				
	16-20 yıl	24	73.7				
	21-25 yıl	11	85.5				
Okulun Temel Değer. Boyutu	5yıl ve altı	13	76.1	4	1.305	.861	-
	6-10 yıl	31	73.0				
	11-15 yıl	75	77.1				
	16-20 yıl	24	86.2				
	21-25 yıl	11	75.2				
Genel Hizmet. Boyutu	5yıl ve altı	13	48.6	4	11.351	.023*	5yıl ve altı/11-15 yıl
	6-10 yıl	31	67.1				
	11-15 yıl	75	85.5				
	16-20 yıl	24	75.5				
	21-25 yıl	11	90.0				
İş Gören Hizmet.Boyutu	5yıl ve altı	13	82.9	4	9.231	.056	
	6-10 yıl	31	68.0				
	11-15 yıl	75	86.2				
	16-20 yıl	24	71.8				
	21-25 yıl	11	50.1				
Öğrenci Hizmet. Boyutu	5yıl ve altı	13	78.6	4	3.858	.426	
	6-10 yıl	31	66.3				
	11-15 yıl	75	77.5				
	16-20 yıl	24	88.8				
	21-25 yıl	11	82.3				
Bütçe Boyutu	5yıl ve altı	13	61.5	4	9.190	.057	
	6-10 yıl	31	86.2				
	11-15 yıl	75	69.8				
	16-20 yıl	24	93.9				
	21-25 yıl	11	88.3				
Eğitim Prog. Boyutu	5yıl ve altı	13	59.0	4	7.390	.117	
	6-10 yıl	31	94.4				
	11-15 yıl	75	75.9				
	16-20 yıl	24	73.1				
	21-25 yıl	11	71.5				
Okul Liderliği Boyutu	5yıl ve altı	13	73.9	4	3.240	.519	
	6-10 yıl	31	89.2				
	11-15 yıl	75	75.5				
	16-20 yıl	24	69.6				
	21-25 yıl	11	78.9				
Öğretmen Boyutu	5yıl ve altı	13	63.4	4	6.279	.179	
	6-10 yıl	31	70.8				
	11-15 yıl	75	80.7				
	16-20 yıl	24	72.6				
	21-25 yıl	11	101.6				
Okul Çevre Boyutu	5yıl ve altı	13	113.4	4	14.914	.005*	5yıl ve altı/6-10 yıl; 5yıl ve altı/16-20 yıl; 5yıl ve altı/21-25 yıl
	6-10 yıl	31	73.1				
	11-15 yıl	75	79.8				
	16-20 yıl	24	69.9				
	21-25 yıl	11	48.0				
Denetim Boyutu	5yıl ve altı	13	90.0	4	4.378	.357	
	6-10 yıl	31	78.3				
	11-15 yıl	75	78.6				
	16-20 yıl	24	62.5				
	21-25 yıl	11	85.3				

*p<.05

Tablo 5'de kıdem değişkenine göre öğretmenlerin kıdemleri ile Genel Hizmetler Boyutu ve Okul Çevre Boyutuna yönelik görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Genel Hizmetler Boyutunda 5 yıl ve altı kıdeme sahip olan öğretmenler ile 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yani, Genel Hizmetler Boyutunda 11-15 yıl

kıdeme sahip olan öğretmen görüşlerinin ortalamasının ($\overline{X}$ =3,7778), 5 yıl ve altı kıdeme sahip olan öğretmen görüşlerinin ortalamasından ($\overline{X}$ =3,4359) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Okul Çevre Boyutunda ise farkın 5 yıl ve altı kıdeme sahip olan öğretmenler ile 6-10 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Bu boyutta 5 yıl ve altı kıdeme sahip olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalamasının ($\overline{X}$ =3,6484), 6-10 yıl ($\overline{X}$ =3,4378), 16-20 yıl ($\overline{X}$ =3,4286) ve 21-25 yıl ($\overline{X}$ =3,3247) kıdeme sahip olan öğretmenlerin görüşlerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

5 yıl ve altı kıdeme sahip olan öğretmenler mesleğe yeni başlayan öğretmenlerdir. Onların mesleğe ve okul yaşamına bakış açılarına olan duyarlılıkları diğerleri kadar olgunluk düzeyine ulaşmamış olabildiği gibi bu yaş grubundaki öğretmenler okulda alınan kararlara diğer yaş gruplarında olanlar kadar yeterince katılmayabilir ve okulun fiziki ve psikolojik ortamı bu yaş grubundaki öğretmenlerin beklentilerini yeterince karşılayamamış olabilir. Bu gibi durumlar onların bu iki boyutta daha düşük algı düzeyine sahip olmalarına neden olabilir.

4. SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Öğretmenler OMY'in Okulun Vizyon ve Misyon boyutu ile Genel Hizmetler Boyutlarına "tamamen" düzeyinde; Denetim boyutuna "az" düzeyinde katılırken, diğer bütün boyutlara "çok" düzeyinde katılmaktadırlar.

Cinsiyet ve eğitim durumu değişkenleri OMY'nin hiçbir alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkarmamıştır. Yani öğretmenlerin OMY ve alt boyutları ile ilgili algı düzeyleri için cinsiyet ve eğitim durumu değişkenleri, etkili değişkenler değildir.

Öğretmenlik kıdemi değişkeni göre, Genel Hizmetler ve Okul Çevre Boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Genel Hizmetler Boyutunda 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmen görüşleri 5 yıl ve altı kıdeme sahip olan öğretmen görüşlerinden daha olumludur. Okul Çevre Boyutu'nda 5 yıl ve altı kıdeme sahip olan öğretmen görüşleri, 6-10 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerinkinden daha yüksektir.

Araştırmada sonuçlarına göre geliştirilen öneriler şu şekildedir:

OMY'nin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmenleri bilinçlendirilmek için hizmet içi eğitim, seminer v.b. etkinlikler düzenlenmelidir. OMY'nin denetim boyutu ile ilgili öğretmenlerin olumsuz algılarının nedenleri araştırılıp, onların özdenetimin sağlayabilmelerine olanak verecek ortamlar sağlanıp, bu amaçla okul yönetimi öğretmenlere destek verebilir.

5. KAYNAKÇA

Aytaç, T. (2000). *Okul Merkezli Yönetim*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aytaç, T. (2003). Dünyada uzaktan eğitim uygulamaları. İnternet adresi: http://egitek.meb.gov.tr/bülten/evt/evt6/evt2.html, 02.14.2011 tarihinde alınmıştır.

Cheng, Y. C. (1996). School-based Decision-making and Management. *School Effectiveness and School-based Management: A Mechanism for Development***.** London-Newyork-Philadelphia: The Falmer Press,s. 42-64.

Erdoğan, İ. (2005). *Yeni Bin Yıla Doğru Türk Eğitim Sistemi Sorunlar ve Çözümler*. 4. Baskı, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Güçlü, N. (2000). Okula Dayalı Yönetim. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 148. İnternet adresi: http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/148/6.htm, 10.02.2011 tarihinde indirilmiştir.

Isık, H. (2000). Okul Bölgelerinin Yapısı ve İşleyişi ABD Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24 (561-570).

Karadağ, N. (2010). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Etkili Okul Bağlamında Olası Bir Okul Merkezli Yönetim Uygulamasına İlişkin Rol ve Sorumluluk Algıları (Adıyaman İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, M. (2008). Okul Merkezli Yönetim Sistemine ilişkin Öğretmen Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yedi Tepe Üniv. Sosyal Bilimler Ens.

Özdemir, M. (1996). Yerel Yönetimler ve Eğitim. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: TODAİE.

Özmen F. ve M. Hozatlı. (2008). İlköğretim Müfettişlerinin Okul Temelli Yönetimin Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 18 (1): 159-174.

Rosan, S. (2006). Okul Temelli Yönetim Yaklaşımının ilköğretim Okullarında Uygulanabilirliğinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniv. Sosyal Bilimler Ens.

Taşar, H. H. (2009). Merkeziyetçi Yönetim yapısının Kamu Okulları Üzerinde Bıraktığı Olumsuz Etkiler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2(2): 107-119.

Usluel, Y. (1995). Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Ens.

Yalçınkaya M. (2004). Okul Merkezli Yönetim. *Ege Eğitim Dergisi*. (5) 2: 21-34.

Yavuz, Y. (2001). Lise Yöneticilerinin ve öğretmenlerinin okulda yerinden yönetim ve merkezden yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin karar verme sürecine etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: DEÜ. Eğitim Bilimleri Ens.

PAZARLAMA EĞİTİMİ VE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN PAZARLAMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN ALGILAMA VE TUTUMLARI: ÇOMÜ ÖRNEĞİ

MARKETING EDUCATION AND UNIVERSITY STUDENTS' PERCEPTIONS AND ATTITUDES TOWARDS MARKETING EDUCATION: CANAKKALE ONSEKIZ MART UNIVERSITY CASE

Mehmet MARANGOZ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Biga İİBF, İşletme Bölümü, ÇANAKKALE

mehmetmarangoz48@hotmail.com

ÖZET

Türkiye'de ekonominin küreselleşmesi ve şirketlerin de uluslararası pazarlara açılması Üniversitelerde pazarlama eğitiminin önemini arttırmaktadır. Bu bağlamda verilen eğitim, global normlara uygun ve öğrenci beklentilerini karşılar nitelikte olmalıdır. Üniversite eğitiminin kalitesinin önemli bir boyutunu her seviyedeki (ön lisans, lisans ve lisansüstü) eğitimin müfredatı, kullanılan ders içerikleri, derslerin desteklendiği araç-gereçler ve eğitmenin davranışı ve eğitim verme şekli oluşturmaktadır. Ayrıca, küreselleşme ile artan gelişmiş ve nitelikli iş gücü talebi mevcut eğitim sistemindeki bölüm, müfredat ve ders içeriklerinin sürekli geliştirilmesini gerekli kılmaktadır.

Öğrencilerin tutum ve beklentilerinin tespiti; pazarlama müfredatının geliştirilmesi, ders içeriklerine uygun materyallerin belirlenmesi ve uygun öğretim tekniklerinin yaygınlaştırılması adına önem taşımaktadır. Pazarlamanın ana bilim dalı olarak öğrencilere çekici hale getirilmesi, yıllardır tartışılan bir konu haline gelmiştir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı üniversitede, pazarlama dersi alan öğrencilerinin pazarlamaya ve pazarlama eğitimine yönelik algı ve tutumlarının belirlenmesidir. Bu kapsamda Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (ÇOMÜ) Biga İİBF ve Farklı Meslek Yüksek Okullarında pazarlama dersi alan öğrencilere araştırmanın amacına uygun olarak geliştirilen anket uygulanmış ve elde edilen sonuçlar istatistiksel olarak analiz edilerek değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin pazarlama dersini algılamaları olumludur. Okullar arasında (Fakülte ve

Meslek Yüksek Okulları) ve sınıftaki öğrenci sayıları ile pazarlamayı algılama ve pazarlamaya karşı tutum arasında farklılıklar vardır.

Anahtar Kelimeler: Pazarlama, Pazarlama Eğitim, Öğrenci

ABSTRACT

Globalization of economy in Turkey and expansion of companies to international markets have increased the importance of marketing education at universities. In this regard, the education given should meet the objectives of global standarts as well as expectations of students. Besides, one of the important dimensions of the education quality is defined by the curriculum, contents, and the tools used (vocational schools, bachelor's degree and master of arts degree). Continious development of department, curriculum and course selection in current education system is vital in order to meet the increased demand for qualified labor due to globalization.

Identifying the attitudes and perceptions of students is important for the improvement of marketing curriculum, identification of suitable materials for the course contents and expansion of suitable teaching techniques. Moreover, attracting students to marketing as a major is one of the widely discussed subjects for years. In this regard, the aim of this study to identify attitudes and perceptions of university students, who have marketing course during their education, towards marketing and marketing education. In this regard, the aim of this study to identify attitudes and perceptions of university students, who have marketing course during their education, towards marketing and marketing education. In this scope, a developed survey compatible with the aims of the research has been conducted to students who have marketing course in Biga Faculty of Economics and Administrative Sciences of Canakkale Onsekiz Mart University and in various Vocational High Schools. Obtained results will be analyzed statistically and discussed. A difference of perception and attitude towards marketing has been identified among the education institutions (Faculty and the vocational colleges).

Key Words: Marketing, Marketing Education, Student

1. GİRİŞ

Eğitim, iş yaşamı için zorunlu temel bilgileri içerdiğinden, gerçek yaşamla bağdaşabilir, kullanılabilir ve güncel olmak zorundadır. Özellikle işletme ve pazarlama eğitimi günün dinamik işletme koşullarına paralel ve piyasa koşullarının gerektirdiği özellikleri kazandırıcı olmalıdır. Mezunlarının iş hayatındaki başarısı, üniversitenin eğitim kalitesini yansıtmaktadır. İşletme ve

pazarlama eğitimi, her türlü işletme için yönetici ve nitelikli eleman yetiştirmesi nedeniyle programlarını, sistemlerini piyasaya uygun hale getirme konusunda üzerinde yoğun bir baskı hissetmektedir (Yılmaz, 2008:10).

Üniversite eğitiminin kalitesinin önemli bir boyutunu ön lisans, lisans ve lisansüstü seviyelerdeki eğitimin müfredatı, kullanılan ders içerikleri ve derslerin desteklendiği araçlar oluşturmaktadır. Ayrıca, küreselleşme ile artan gelişmiş ve nitelikli iş gücü talebi mevcut eğitim sistemindeki bölüm, müfredat ve ders içeriklerinin sürekli geliştirilmesini gerekli kılmaktadır (Özsoy ve Gelibolu, 2010:405). Bu bağlamda Dünyada bazı Üniversiteler (ABD'de Stanford ve MIT, İngiltere'de Cambridge) teknolojik gelişmeler ve küreselleşme etkilerini değerlendirmişler ve buna göre adına bazı kaynaklarda "üçüncü kuşak üniversite" adıyla anılan moda uygun dönüşüm projelerini devreye sokmuşlardır (Nalçaoğlu, 2010:77).

Tablo 1: Üçünü Kuşak Üniversite

	Belirleyici Nitelikler		
Üniversite	***Birinci Kuşak***	***İkinci Kuşak***	***Üçüncü Kuşak***
Hedef	Eğitim	Aynı+Araştırma	Aynı+Bilginin kullanımı
Rol	Hakikatı savunma	Doğayı keşif	Değer yaratma
Yöntem	Skolastik	Modern bilim, tek bilim dalı	Aynı+disiplinlerarası
Yaratılan	Profesyoneller	Aynı+bilim insanları	Aynı+girişimciler
Yönelim	Evrensel	Ulusal	Küresel
Dil	Latince	Ulusal diller	İngilizce
Örgütleme	Nationes, fakülteler, kolejler	Fakülteler	Üniversite enstitüleri
Yönetim	Şansölye	(Yarı zamanlı) akademisyenler	Profesyonel yönetim

Kaynak: Nalçaoğlu, 2010:8

Tablo1'e bakıldığı zaman "üçünü kuşak" olarak anılan üniversitenin ikinci kuşak üniversiteden önemli farkları vardır. Bilgi üretimi ve araştırma faaliyetleri olduğu gibi yerinde dursa da artık bu bilginin değer üreten, yani bir işe yarayan bilgi olduğu dikkat çekiyor (Nalçaoğlu, 2010:8). Burada önemli olan üniversitelerde verilen pazarlama eğitiminin üçünü kuşak üniversite konseptine uygun olarak dizayn edilip verilmesidir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesindeki öğrencilerin verilen pazarlama eğitimine ilişkin algılama ve tutumlarının araştırılmasıdır.

2. İş Dünyası Açısından İşletme ve Pazarlama Eğitiminin Önemi

Günümüzde insanların yaşamının her anı isletmelerle kuşatılmış, yasamın her alanına işletmelerin yükselttiği ve öne çıkardığı değerler egemen olmuştur. Bu gelişmeler doğrultusunda işletmelerin değer sistemlerini belirleyen, aldıkları kararlarla insanların yaşamını, mutluluğunu

etkileyebilen yöneticilerin ve bu kurumlara yönetici yetiştiren işletmecilik okullarının, işletmecilik eğitiminin önemini daha da artırmıştır (Bölüktepe, 2010, 2). İşletme eğitimi iş hayatının temel kavramları hakkında verdiği teorik eğitimin yanı sıra gerçek dünyaya uygun çözümler sunan, yetenek geliştirme amacı güden pratik eğitime ve uygulamalara da önem vermektedir. Şirketler işletme mezunlarını alanları dâhilinde ve de dışında birçok pozisyonda çalıştırmaktadırlar. İşletme alanı içerisinde uzmanlaşmak için çok sayıda değişik alternatif bulunmaktadır. Bu alanlar işletmecinin şirket içerisindeki pozisyonunu ve rolünü belirlemede etkilidir. Başlıca finans, muhasebe, pazarlama, yönetim, insan kaynakları bu alanlardan sayılabilirler (Düzakın, Yılmaz; 2009:150).

Türk yüksek öğretiminde son üniversite reformu 1982 yılında yapılmış ve bu yılı izleyen dönemde kurulan üniversiteler yirmi yılı askın bir süre içinde kendi kadrolarını yetiştirmişlerdir. Bu reformun başarısının hem devlet üniversitelerinde hem de vakıf üniversitelerde önemli artışlara neden olduğu anlaşılmaktadır (Bölüktepe, 2010, 2). 2010 yılı sonunda Türkiye'de 102'si devlet, 52'si özel vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 154 üniversite vardır (http://yogm.meb.gov.tr/30.03.2011).

İşletme dersi veren İİB ve benzeri fakültelerin sayısı 122, meslek Yüksekokullarının sayısı da 623'ü bulmaktadır. İşletmecilik eğitiminin amacı, özel ve kamu sektörünün ihtiyaç duyduğu, olay ve olguları sorgulayabilme, karar verme, sorun çözme, planlama yapabilme, ekip çalışmasına yatkın olabilme, örgütleyebilme, düzenleyebilme ve denetleyebilme gibi niteliklere sahip yönetici adaylarını yetiştirmektir. İşletmecilik eğitimiyle çok geniş bir alana eleman yetiştirilmektedir. İşletmecilik okullarının mezunları kendi işlerini kurabildikleri gibi büyük ölçekli, küçük ve orta ölçekli isletmelerde, kamu kesiminde, kar amacı gütmeyen kuruluşlarda vb. çeşitli görevlerde çalışmaktadırlar (Bölüktepe, 2010, 2).

Üniversite eğitiminin başlıca amaçlarından birinin iş hayatına kalifiye eleman yetiştirmek olduğu göz önüne alındığında, teknolojinin eğitime etkisi yadsınamayacaktır. Kullanılan sistemler, uygulanan operasyonlar, aygıtlar, bilgi kaynakları değişmiştir ve eğitimin bunlara entegrasyonu şarttır. İşletme ve pazarlama eğitimi günümüzde büyük bir iş alanı haline gelmiştir. Hatta yurtdışı normlarında işletme okulları bir okuldan çok işletme konumundadır. Bunun kaynağı olarak firmaların ve şirketlerin olağanüstü büyümesiyle birlikte, işletme mezuniyetinin bir gereklilik halini alması gösterilmektedir (Yılmaz, 2008:11-12).

Tablo 2: Pazarlama Eğitiminde Gelecek Trendleri

Öğretme ve Öğrenme	
Geçmiş	**Gelecek**
Bütün öğrenciler aynı şekilde öğrenir	Öğrenciler farklı şekillerde öğrenir
Pasif tepki	Deneyimsel ve interaktif öğrenme
Dersler ve tartışma	Çoklu öğrenme metotoları

Fakülteye/bölüme pazarlama öğretmek	Öğrencilerin pazarlamayı öğrenmesi ve beceri kazanması
Pazarlama müfredatı	
Geçmiş	**Gelecek**
Zayıf teknoloji	İleri teknoloji
Ulusala odaklanma	Globale odaklanma
Tek disipline odaklanma	Disiplinlerin entegrasyonu
Geleneksel pazarlama paradigmaları	Yeni bir pazarlama paradigması
Araştırma ve öğretme	Öğrenme ve araştırma

Kaynak: Eser ve Birkan, 2004: 82

Türkiye'de üniversitelerin işletme bölümlerine (127 bölüm) yılda ortalama 10.000 öğrenci yerleştirilmektedir. Bu da her yıl işletmeci olarak iş hayatına atılan yaklaşık 10.000 yeni mezun demektir. Büyük işletmelerde, fabrika ve atölyelerde üretim faaliyetlerinin planlanması, finansmanı, organizasyonunda yönetici ve işletmeci olarak çalışabilen mezunlar ne yazık ki bu işlere yerleşmekte sıkıntılar çekmektedirler. Örneğin 10 yıl öncesinde meslek lisesi mezunu olmak bir banka memurluğu sınavına girmek için yeterli iken günümüzde iktisadi ve idari bilimler fakültesi ya da dengi mezunu olmak şart sayılmıştır. İş bulma konusunda sıkıntı çekenler işletme mezunları, aile mesleklerine dönmüşler ya da farklı alanlara yönelmişlerdir. Bu sorunun kaynaklarından biri de kuşkusuz işletme eğitiminin durumudur (Yılmaz, 2008:32-33). İşletme bölümünde okutulan derslerin başında ise pazarlama ve pazarlama ile ilgili dersler gelmektedir. Gelecekte pazarlama ile ilgili iş dünyasına yetişmiş profesyonel eleman yetiştirilmesinde (üçünü kuşak üniversite konseptine uygun) üniversitelerdeki pazarlama eğitiminin büyük rolü ve önemi vardır (Gibson-Sweet, vd. 2010:931). Bu bağlamada üçüncü kuşak üniversite konseptine uygun pazarlama eğitiminin Tablo 2'deki gibi, deneyimsel ve interaktif öğrenme, tartışarak çoklu öğrenme, öğrenmede ileri teknolojinin kullanılması ve disiplinlerararası entegrasyonun sağlanması ön plana çıkmaktadır.

3. Türk Yüksek Öğretiminde İşletme Bölümü ve Pazarlama Derslerinin Durumu

Ülkemizde fakültelerde pazarlama bölümü bulunmamaktadır (tekstil geliştirme ve pazarlama ile pazarlama öğretmenliği hariç). Fakültelerde işletme ve İİBF'lerde pazarlama dersleri işletme bölümü içerisinde okutulmakta, diğer bölümlerde (iktisat, maliyet, ekonometri, kamu yönetimi, uluslar arası ilişkiler, çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkiler) ise seçimlik ders olarak okutulmaktadır. MYO'larda ise pazarlama ve pazarlama ile ilgili (perakendecilik, lojistik, E-ticaret, Satış yönetimi gibi) bölümler vardır. Bu nedenle sadece pazarlama eğitim alan öğrenci sayısını elde etmek mümkün değildir. Buna karşın örneğin İngiltere'deki üniversitelerde 23.000 civarında öğrenci pazarlama eğitimi almaktadır ve 8.000 civarında öğrenci pazarlama da kariyer yapmak için İngiltere'deki üniversitelere müracaat etmektedir (Gibson-Sweet, vd. 2010:931).

Tablo 3: Pazarlama Dersi Verilen Lisansüstü, Lisans ve Önlisans Programlar

Pazarlama dersi verilen lisansüstü programlar	
Yönetim ve Pazarlama	Kooperatifçilik
İş Yaşamı Temelli Öğrenme	Stratejik Pazarlama ve Marka Yönetimi
İşletme Yönetimi	Halkla İlişkiler
Girişimcilik ve Yenilik Yönetimi	Yönetim ve Yönetici Geliştirme
Lojistik Yönetimi	Strateji Bilimi
Kitle İletişimi ve Araçları	Reklamcılık ve Tanıtım
İnsan Kaynakları Yönetimi	Yönetim Bilişim Sistemleri
Medya ve İletişim Sistemleri	Halkla İlişkiler ve Tanıtım
Deniz İşletmeciliği Yönetimi	Üretim ve Servis Sistemleri
İletişim Tasarımı	İthalat İhracat
Turizm ve Otel İşletmeciliği	
Pazarlama dersi verilen lisans düzeyi programlar	
Çalışma Eko. ve Endüstriyel İlişkiler	Pazarlama Öğretmenliği
Tekstil Geliştirme ve Pazarlama	İşletme Öğretmenliği
Reklamcılık ve Tanıtım	Büro Yönetimi Öğretmenliği
Halkla İlişkiler ve Tanıtım	İşletme Bilgi Yönetimi
Halkla İlişkiler ve Reklamcılık	Uluslararası Ticaret ve Lojistik Yönetimi
Reklam Tasarımı ve İletişimi	İnsan Kaynakları
Küresel ve Uluslararası İlişkiler	Turizm ve Otel İşletmeciliği
Uluslararası Lojistik ve Taşımacılık	Deniz İşletmeciliği ve Yönetimi
Uluslararası Ticaret	Yönetim Bilişim Sistemleri
Uluslararası Ticaret ve İşletmecilik	İşletme
İktisat	Kitle İletişimi ve Araçları
Önlisans düzeyinde pazarlama dersi verilen programlar	
İnsan Kaynakları	Kooperatifçilik
Büro Yönetimi ve Sekreterlik	Orta Kademe Yöneticilik
İthalat İhracat	Sivil Havacılık Yönetimi
Turizm ve Otel İşletmeciliği	Deniz İşletmeciliği ve Yönetimi
Bilgi Yönetimi	Yönetim ve Organizasyon
Kitle İletişimi ve Araçları	Turizm ve Otel İşletmeciliği
Halkla İlişkiler ve Tanıtım	Uluslararası Lojistik ve Taşımacılık
Gümrük İşletme	Uluslararası Ticaret
Elektronik Ticaret	Uluslararası Ticaret ve İşletmecilik
Müzakere ve Pazarlık	Bitkisel Ürünlerde Muhafaza ve Pazarlama

Kaynak: Özsoy ve Gelibolu, 2010:408.

Lisans seviyesinde eğitim gören öğrenciler dikkate alındığında işletme öğrencilerinin sayısı 2008-2009 öğretim yılı itibariyle toplam 493.450'dir. İşletme programı altında yer alan bölümlerin bazılarında giriş seviyesinde (ör. Pazarlama ilkeleri, Pazarlama Yönetimi) pazarlama dersleri verilmektedir. Bunların dışında eğitim veren genel işletmecilik bölümlerinde ise zorunlu ve seçmeli olmak üzere daha fazla ders verilmektedir. Türkiye'de önlisans düzeyinde eğitim alan öğrencilerden 205.008'i işletme bölümü temelli programlarda eğitim almaktadır Ayrıca açık öğretim fakültesine devam eden işletme programına katılan öğrencilerin toplam sayısı 58.869, kitle iletişimi ve araçları programlarına devam eden öğrencilerin sayısı ise 73.883'tür (Özsoy ve Gelibolu, 2010:409). Türkiye'de önlisans, lisans ve lisansüstü düzeyinde eğitime devam eden ve doğrudan veya dolaylı bir biçimde pazarlama ile ilişkilendirilebilir programlarda verilen dersler internet taramaları ile araştırılmış ve ulaşılan ders başlıklarına Tablo.2'de yer verilmiştir

Tablo 4: Önlisans, Lisans ve Lisansüstü Düzeyinde Pazarlamayla İlişkili Dersler

Pazarlama Mevzuatı	Pazarlama Teorisi	Marka İletişim Stratejisi
Profesyonel Satışçılık	Bütünleşik Pazarlama İletişimi	Satış Geliştirme
Yeni Pazarlama Teknikleri	Satış ve Pazarlama	Pazarlama Araştırması
Pazarlama İlkeleri	Reklam Kampanyaları	İnternette Reklam ve Halkla İlişkiler
Perakende Yönetimi	Hizmet Yönetimi ve Pazarlaması	Halkla İlişkiler Kampanyaları
Uluslararası Pazarların Analizi	Hizmet Pazarlaması	Pazarlamada İletişim
Pazarlama Yönetimi	Medya Planlama	Satış Teknikleri
Tüketici Davranışları	Pazarlama İletişimi	Pazarlama Denetimi
Ürün ve Marka Tanıtımı	Perakendecilik	Tarım Ürünleri Pazarlaması
Reklamcılık	Müşteri İlişkileri Yönetimi	Satış Yönetimi
Satış Gücü Yönetimi	Dış Ticaret ve Uluslararası Pazarlama	Tekstil Geliştirme ve Pazarlama
Elektronik Pazarlama	Üretim Yönetimi	Pazarlama Stratejisi
Halkla İlişkiler	Doğrudan Pazarlama	Reklam Yazarlığı
Doğru Pazarlama	Pazarlamada Güncel Konular	Pazarlama Planlaması
Müşteri İlişkileri Yönetimi	Market Pazarlama	Yaratıcı Pazarlama İletişimi Stratejileri
Tüketici Davranış Modelleri	Moda ve Marka Yönetimi	Uluslararası Pazarlama
Hastane Hizmetlerinin Pazarlanması	Pazarlama İletişiminde Etik	Medya Planlama ve Satın Alma
Turizm Pazarlama	Kampanya Görsel Tasarımı	Sağlık İşletmelerinde Pazarlama Modelleri
Pazarlama Modelleri	Marka ve Marka Stratejisi	Kültürel Farklılıklar ve Pazarlama İletişimi
	Uluslararası Tarımsal Pazarlama	

Kaynak: Özsoy ve Gelibolu, 2010:408.

4. Pazarlama Dersi Algısı ve Etkili Olan Faktörler

Öğrencilerin pazarlama bölümüne çekilmesi, yıllardır üzerinde tartışılan bir konudur. Ancak pazarlama eğitimi veren birimlerin mevcut durumunun tespiti ve eğitim kalitesine etki eden değişkenlerin tanımlanarak bunların geliştirilmesine yönelik yapılan tartışmalar ise az sayıdadır. Literatürde öğrencilerin öğrenme etkinliklerini arttırmaya yönelik, onların pazarlama algı ve tutumlarını değerlendiren çalışma sayısı fazla değildir (Özsoy ve Gelibolu, 2010:405).

a-Ders İçeriği: Öğrencilerin eğitim kurumlarından faydalanırken yaşadıkları en büyük sıkıntılardan bir tanesi de öğrenme yaşantılarının nasıl olacağından haberdar olmamalarıdır. Derslerin kapsamının ne olduğu, bu derste öğretilmek istenen kavram veya yapıların neler olduğu, dersten sonra elde edecekleri bilgilerin yaşantılarında ne gibi katkıda bulunacağı, derste hangi uygulamaların yapılacağı ve bunların amaçlarının ne olduğu gibi birçok noktada belirsizlikler meydana gelebilmektedir. Bu ve benzeri bilgiler ile dersin tanıtımı öğrencilerin derse yönelik yaklaşımlarını belirlemelerinde önemli rol oynamakta ve karar verme süreçlerinde etki sağlamaktadır (Şahin ve Yıldırım, 2010:155). Pazarlama İlkeleri dersi neredeyse tüm işletme bölümlerinde okutulan ortak derslerden biri olup, LaBarbera ve Simonoff'a (1999:4-14) göre, bu dersi alan öğrencilerin çoğu; dersin içeriği, kapsamı ve pazarlamanın sunduğu kariyer olanaklarından habersizdir (akt: Özsoy ve Gelibolu, 2010405). Ders içeriklerinin ve içeriklerin öğrencilere sunumunun kalitesi başarıyı etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Bu noktada içeriklerin sunum kalitesi, mantıksal sıra, öğrenci seviyesine uygunluk, doğru ve kaliteli bilgi sunumu gibi bileşenlerin yanı sıra öğretim elemanının uzmanlığı da derse yönelik düşünceler üzerine etki etmektedir (Şahin ve Yıldırım, 2010:155).

b- Eğitmen: Öğrencilerin derslere yönelik tutum ve algılarını etkileyen durumlardan biride öğretmeninin derse ve öğrencilerine yönelik yaklaşımıdır. Öğretmenin dersine yönelik tavır ve davranışları öğrenenin üzerinde önemli bir etki yapmaktadır. Özellikle öğretmenin dersine verdiği değer ve öğrencilere yönelik yaklaşımı öğrencilerin öğretmenlerine ve yürütmekte olduğu derse yönelik yaklaşımlarını ortaya koymada etkin bir unsur olarak ifade edilebilir (Şahin ve Yıldırım, 2010:156). Pazarlama eğitiminin kalitesinde öğretim elemanları en önemli faktörlerden biridir. Torlak ve Uzkurt (2000: 86) yaptıkları çalışmada, yeni üniversitelerdeki öğrencilerin, pazarlama eğitimi veren öğretim elemanları hakkındaki kalite algılamalarının, eski üniversitelerdeki öğrencilerin kalite algısından daha yüksek çıktığını bulmuşlardır. Yeni üniversitelerde öğrencilerin beklentilerinin yüksek olduğu ve öğretim elemanlarıyla daha kolay iletişim kurduklarını belirtmişlerdir (Akt: Özsoy ve Gelibolu, 2010:406).

b- Eğitim materyalleri: Eğitim ortamlarında birçok yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Bu yöntem ve tekniklerin yanı sıra eğitsel materyallerde de kullanılmaktadır. Derste kullanılan materyallerin bilgi sağlamada önemli bir gücü olduğu için bu materyalleri etkili kullanmak önemlidir. Materyal kullanımında öğrencilerin seviyesine ve öğretimin amacına yönelik materyallerin tercih

edilmesi, öğrenmenin kalitesini artırma ve öğrencilerin dikkat, ilgi ve isteklerinin üzerinde pozitif etki sağlamaya yardımcı olma açısından oldukça önemlidir (Şahin ve Yıldırım, 2010:156).Eğitimde geleneksel araçlar terk edilerek, teknolojik araçlar kullanılmaya başlanmıştır. Bu araçlardan bazıları Powerpoint sunumu, beyaz perde, projektör, bilgisayar, animasyon, elektronik tahta vb. gibi teknolojik ürünlerdir. Özellikle, lisans ve lisansüstü düzeyde, birçok akademisyen, eğitim ve öğretime yardımcı olması amacıyla bilgisayara dayalı teknolojileri kullanmaya başlamışlardır (Çankaya ve Dinç, 2010:27). Dersin verilmesinde kullanılan eğitim materyalleri derse karşı tutum ve dersin algılanmasında önemli bir faktördür.

e- Deneyimsel ve işbirlikçi (grup) çalışması: Öğrencilerin düşünce yeteneğini, yaratıcılığını desteklemeyen ve ezberciliğe yönelten öğretim yöntemlerinin eğitim-öğretim açısından fazla bir anlamı bulunmamaktadır. Bu nedenle, eğitim-öğretimin sorunlarını çözmek için yeni yöntemlerin ortaya çıkması zorunlu olmuştur. Bu yöntemlerin önde gelenlerinden biri de, işbirlikçi öğrenme yöntemidir. İşbirlikçi öğrenme yöntemi, öğrencilerin kavramları üst düzeyde öğrendikleri ve arkadaşlarına bilgi aktardıkları bir yöntemdir. Ayrıca bu yöntem öğrencilerin sorumluluk yükselten, sosyal becerileri geliştiren, ortak bir amacı başarmak için bir arada çalışan küçük gruplarda oluşan bir öğretim şeklidir. İşbirlikçi öğrenme yönteminde; bireyler grupla çalışmak zorunda oldukları için birbirine yardım etme davranışı etkin hale gelmektedir. Bu yardımlaşma faaliyetleri süresince öğrenciler, gruptaki diğer arkadaşlarına kendi düşüncelerini aktarmak için problemi yeniden düzenleme, açıklama ve problemin nasıl çözüleceğini adım adım tanımlama gibi cesaretli açıklamalar yaparlar. Bu açıklamalar ve yardımlaşmalar sonucunda hem yardım eden hem de yardım alanın faydalanması kaçınılmaz olur. Bu süreç içerisindeki yardımlaşmalar öğrencilere yeni bakış açıları kazandırır ve geliştirir (Doymuş vd. 2004:103-104).

f- Sınıf atmosferi: Günümüzde öğretim ortamları çok çeşitlilik kazanmıştır. Buna rağmen öğretim denildiğinde akla gelen ilk ortam sınıf olmaktadır. Sınıf her öğretim kademesinde en yaygın öğretim ortamı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda sınıf ortamında yürütülen eğitimlerin önemi ortaya çıkmaktadır. Sınıf ortamının açık ve olumlu olması öğretim uygulamalarında etkililiği arttırmaktadır (Şahin ve Yıldırım, 2010:154). Bu bağlamda sınıfın fiziksel atmosferi yanında sınıftaki öğrenci sayısı da eğitim algısını etkilemektedir.

g- Diğer nedenler: Yukarıda kısaca açıklanan nedenlerden başka öğrencilerin pazarlama ve pazarlama dersine ilişkin algılama ve tutumları etkileyen başka faktörlerde vardır. Bazı araştırmacılar (Keillor vd., 1995:69-80; Newell vd.,1996:57-67) akademik bilinirlik, müfredat, ebeveyn etkisi, kariyer imkanlarının çeşitliliği gibi bazı sebepleri pazarlamanın ana dal olarak tercihine etki eden kriterler arasında göstermiştir (akt: Özsoy ve Gelibolu, 2010:406).

5. Araştırmanın Amacı ve Yöntem

Her öğretim seviyesinde olduğu gibi üniversite seviyesindeki öğrencilerin de almış oldukları derslere yönelik algı ve tutumları öğretimin etkisini belirleyen unsurlardandır. Derse veya ders içerisindeki yaşantılara olumsuz bir yaklaşım sergileyen öğrencilerin, dersin hedeflerine ulaşma noktasında hedeflenen seviyeye ulaşmaları zorlaşır. Bu nedenle öğrencilerin ders ve ders içi yaşantılara yönelik algı ve tutumlarının belirlenmesi oldukça önemlidir. Olumsuz algıları düzeltme ve olumlu tutumlar geliştirmek için öncelikle bunların belirlenmesi gerekir. Ders öncesi hazırlık, öğretim içeriği, materyal uygunluğu, dersin işlenişi, öğretim elemanının uzmanlığı, öğrencilere yönelik tutum, sınıf ortamı ve ölçme değerlendirme uygulamalarından duyulan memnuniyet gibi boyutlar öğrencilerin derslere ilişkin yaklaşımlarını ortaya koyma noktasında önemli bilgiler sunar. Bu bilgiler ışığında yürütülen dersler yeniden organize edilebilir veya gelecek dönemlerde sunulacak dersler için yeni uygulamalar ve yaklaşımlar gerçekleştirilebilir (Şahin ve Yıldırım, 2010:154). Öğrenciler için pazarlama disiplininin ilgi çekici hale getirilmesinin önündeki önemli engellerden biri de bir lisans düzeyi bölümü olarak, pazarlamanın sahip olduğu konumunun iyileştirmeye gerek duymasıdır. Türkiye'de pazarlama öğrencilerinin, pazarlama derslerine ilişkin algı ve tutumlarını araştıran çalışmalar sınırlı sayıdadır (Özsoy ve Gelibolu, 2010:407). Bu noktadan hareketle bu çalışma ile bu alanda literatüre katkı sağlamak amacıyla, öğrencilerin pazarlama derslerine ilişkin algılamalarının ve tutumlarının değerlendirmesini yapılmıştır ve bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezlere yanıt aranmıştır:

- Okullar (fakülte ve meslek yüksek okulları) ile pazarlamaya karşı tutum, algı, pazarlamanın içeriği ve eğitmeni algılama arasında farklılık vardır
- Sınıf sayıları ile pazarlamaya karşı tutum, algı, pazarlamanın içeriği ve eğitmeni algılama arasında farklılık vardır

Çalışmanın örneklemini, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (ÇOMÜ) Biga İİBF'de pazarlama dersi alan işletme bölümü öğrencileri (105 Öğrenci) ile yine ÇOMÜ'ye bağlı üç Meslek Yüksek Okulundaki pazarlama bölümünde okuyan ve pazarlama dersi alan (87 öğrenci) toplam 192 öğrenci oluşturmaktadır.

Anket soruları hazırlanırken, daha önceki çalışmalarda (Özsoy ve Gelibolu, 2010:404-419 ve Eser ve Birkan; 2004:75-101; Cicic vd. 2005:53-66) yararlanılarak geliştirilmiştir. Anket; pazarlama dersine ilişkin algılama ve tutum, pazarlama derslerinin kalitesini etkileyen unsurlar, pazarlama derslerini veren hocalara ilişkin değerlendirme ve demografik özellikleri içeren sorular olmak üzere dört ana soru grubu altında yer alan ve beşli likert ölçeği ile (1:Kesinlikle Katılmıyorum, 2:Katılmıyorum, 3: Fikrim yok, 4: Katılıyorum, 5:Kesinlikle Katılıyorum) şeklinde 62, çoktan seçmeli biçimde 2, ve 4 adette demografik özelliklere ait olmak üzere toplam 68 sorudan oluşturulmuştur.

Ankete verilen cevaplar istatistiksel paket programları aracılığıyla değerlendirilerek tanımlayıcı testler ve t testi yapılmıştır. Anketler 01.03.2011-25.03.2011 tarihleri arasında yapılmıştır.

5.1. Araştırma Bulguları ve Değerlendirme

Araştırmaya toplam 192 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla cinsiyet, yaş ve okudukları okul sorulmuş elde edilen bulgular Tablo.5'de gösterilmiştir.

Tablo 5: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	***n***		***%***		***Yaş***	***n***		***%***	
	Fakülte	***MYO***	***Fakülte***	***MYO***		***Fakülte***	***MYO***	***Fakülte***	***MYO***
Kadın	65	38	63,1	43,7	18	-	2	-	2,3
Erkek	38	49	36,9	56,3	19	-	10	-	11,6
Toplam	103	87	100	100	20	7	33	6,8	34,8
Okul					21	42	27	40,8	31,4
Fakülte	105		55		22	33	8	32,0	9,3
MYO	87		45		23	17	5	16,5	5,8
Toplam	192		100		24	4	1	3,9	1,2
					Toplam	103	86	100	100

Deneklerin % 45.8.1'i erkek, % 54.2'i kadın'dır. Daha çok 20-23 yaş aralığında bulunan katılımcıların; % 55'i fakültede, % 45'i meslek yüksek okulunda eğitim görmektedir. Ankete katılan öğrencilerin "Pazarlamayı bir arkadaşınıza nasıl tarif ederdiniz?" sorusuna verdikleri cevaplar Tablo-6'da görülmektedir. Öğrenciler pazarlamayı daha çok ürün, hizmet ve fikirler olarak tanımlamaktadır. İkinci tanımlamanın ise daha çok satış ve strateji geliştirme yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo 6: Öğrencilerin Pazarlama Tanımları

Pazarlama Tanımı	**n**		**%**	
	Fakülte	**MYO**	**Fakülte**	**MYO**
Satış	17	23	18,3	29,5
Promosyon	2	-	2,2	-
Dağıtım	3	-	3,2	-
Reklam	8	5	8,6	6,4
Ürün, hizmet ve fikir geliştirme	34	39	36,6	50,0
Strateji geliştirme	22	5	23,7	6,4
Diğer	7	7	7,5	7,7

Öğrencilerin pazarlamayı algılamaları Tablo 7'de görüldüğü üzere toplam 21 değişken ile ölçülmüştür. Bu değişkenler güvenilirlik değerleri (crohnbranch alpha) 0.7254'dür. Ortalamalara baktığımız zaman genel olarak ortalamalar arasında büyük farklılıklar yoktur. En düşük ortalamanın (fakülte ve MYO'lar için) "pazarlama derslerini zorunlu olmasa almak istemezdim" ifadesidir. Buradan şu sonuca varabiliriz; öğrenciler genel olarak pazarlama derslerinden memnundur. En yüksek ortalamalar ise "İşletme uygulamaları için önem taşır" ifadesidir. Burada da öğrencilerin pazarlama derslerinin iş hayatında işletmeler açısından öneminin fakında olduklarını söyleyebiliriz.

Tablo 7: Öğrencilerin Pazarlamaya İlişkin Algılama ve Ortalamalar

("1:Kesinlikle Katılmıyorum" – "5:Kesinlikle Katılıyorum" olmak üzere)

Algılama	**Ortalama**		**S.Sapma**	
	Fakülte	MYO	Fakülte	MYO
Pazarlama dersleri, toplum ve tüketici ilişkisini kavrayabilmek açısından faydalıdır	4.23	4.23	0.932	0.869
Pazarlamanın diğer işletme unsurları ile olan ilişkisini öğrenmek açısından pazarlama dersleri faydalıdır	4.15	4.07	0.822	0.912
Derste öğretilen konular kariyerimde faydalı olacaktır	4.19	4.13	0.761	0.943
Pazarlama biliminin bazı bölümleri diğer disiplinler için de faydalıdır.	3.78	3.67	0.727	1.051
Pazarlama derslerinde öğretilen konular günlük hayatta kullanılabilir niteliktedir	3.97	4.09	0.965	0.983
Kariyer imkanları geniş değildir	2.36	2.76	1.004	1.347
Pazarlama dersleri ilgi çekicidir	3.85	3.75	0.953	0.987
Pazarlama derslerinde öğrendiklerim diğer derslerde başarılı olmam için faydalı olmaktadır	3.29	3.48	1.003	1.114
Pazarlama dersleri çalışmak zevklidir	4.00	3.69	0.965	1.174
Pazarlama dersleri uygulamadan çok teori ağırlıklıdır	4.00	3.48	1.244	1.256
Pazarlama derslerini zorunlu olmasa almak istemezdim	1.91	2.52	0.956	1.335
Pazarlama derslerinden zevk alıyorum	3.89	3.92	1.051	1.020
Pazarlama konularının arka planını yeterli buluyorum	2.92	3.56	0.992	1.029
Pazarlama dersi çok kolaydır	2.85	3.39	1.050	1.315
Pazarlama dersleri kalitelidir	3.83	3.80	0.841	1.077
Sınıfta teknoloji etkili olarak kullanılmaktadır	3.29	3.67	1.180	1.250
Öğrencilerin ilgisi oldukça yüksektir	2.99	3.20	0.925	1.216
Öğrenme örnek olaylarla desteklenmelidir	4.50	4.13	0.867	0.913
Etik olmayan birçok uygulama vardır	2.17	3.12	0.904	1.057
Toplum tarafından prestijli bir bölüm olarak algılanmaz	2.91	3.30	1.124	1.330
İşletme uygulamaları için önem taşır	4.44	4.22	0.808	0.803

Öğrencilerin pazarlama derslerinin içeriğine ilişkin algılamaları Tablo 8'de görüldüğü üzere toplam 3 değişken ile ölçülmüştür. Bu değişkenler güvenilirlik değerleri (cronbranch alpha) 0.7187'dir. Ortalamalara baktığımız zaman genel olarak ortalamalar arasında büyük farklılıklar yoktur. Fakat fakültede pazarlama derslerinin sayısının ve çeşidinin meslek yükse okullarına göre daha az olduğu görülmektedir.

Tablo 8: Öğrencilerin Pazarlamanın İçeriğine İlişkin Ortalamalar

("1:Kesinlikle Katılmıyorum" – "5:Kesinlikle Katılıyorum" olmak üzere)

Pazarlamanın İçeriği	**Ortalama**		**S.Sapma**	
	Fakülte	MYO	Fakülte	MYO
Pazarlama derslerinin sayısı yeterlidir	2.90	3.36	1.156	1.329
Pazarlama derslerinin çeşidi yeterlidir	2.88	3.57	1.158	1.122
Örnekleri kolayca anlayabiliyorum	4.03	4.15	0.893	0.809
Teoriden daha çok güncel konuları içermelidir	4.30	4.11	0.815	0.951

Öğrencilerin pazarlama derslerine ilişkin tutumları Tablo 9'da görüldüğü üzere toplam 3 değişken ile ölçülmüştür. Bu değişkenler güvenilirlik değerleri (cronbranch alpha) 0.7166'dır. Ortalamalara baktığımız zaman genel olarak ortalamalar arasında büyük farklılıklar yoktur. Fakat meslek yükse okullarındaki öğrencilerin fakültedeki görencilere göre "mezun olduktan sonra pazarlama alanında çalışmayı" düşündükleri görülmektedir. Burada MYO'daki öğrencilerin bu şekilde düşünmelerinin nedeni hem daha çok pazarlama ile ilgili ders almaları hem de bölüm olarak pazarlama bölümünde okumalarıdır diyebiliriz.

Tablo 9: Öğrencilerin Pazarlamaya İlişkin Tutum ve Ortalamalar

("1:Kesinlikle Katılmıyorum" – "5:Kesinlikle Katılıyorum" olmak üzere)

Tutum	**Ortalama**		**S.Sapma**	
	Fakülte	MYO	Fakülte	MYO
Mezun olduktan sonra pazarlama alanında çalışmayı düşünüyorum	3.06	4.04	1.183	1.229
Takım çalışması kesinlikle gereklidir	4.37	4.25	0.946	0.905
İş dünyasından konuşmacılar getirilmelidir	4.37	4.25	0.891	1.003

Öğrencilerin pazarlama dersini veren öğretim elemanını algılamaları Tablo 10'da görüldüğü üzere toplam 34 değişken ile ölçülmüştür. Bu değişkenler güvenilirlik değerleri (cronbranch alpha) 0.9504'dür. Ortalamalara baktığımız zaman genel olarak ortalamalar arasında büyük farklılıklar yoktur ve her iki grup için de (fakülte ve MYO'lar için) öğretim elemanlarını algılama pozitif'dir diyebiliriz.

Tablo 10: Öğrencilerin Pazarlama Dersini Veren Öğretim Elemanı Hakkındaki Düşünce ve Değerlendirmelerine İlişkin Ortalamalar

("1:Kesinlikle Katılmıyorum" – "5:Kesinlikle Katılıyorum" olmak üzere)

Öğretim Elemanını Değerlendirme Kriterleri	**Ortalama**		**S.Sapma**	
	Fakülte	MYO	Fakülte	MYO
Zor konuların anlaşılmasında etkili örnekler kullanır	4.04	3.88	0.771	1.046
Ders hakkında bilgilidir	4.44	4.23	0.722	0.801
Açıklamaları anlaşılırdır	4.27	3.77	0.737	1.051
Hitabet ve sunma konusunda etkilidir	4.09	3.88	0.786	1.091
Öğrenciler ile iletişimde başarılıdır	3.79	3.89	0.937	1.000
Eğitim materyallerini etkili kullanır	3.81	3.73	1.006	1.083
Öğrenciler ile birebir etkileşimde başarılıdır	3.45	3.80	1.032	0.997
Öğrencileri motive edebilir	3.53	3.73	0.965	1.101
Öğrencileri başarılı bir şekilde araştırmaya teşvik eder	3.51	3.76	1.014	1.115
Güncel sorunları etkili bir şekilde sınıfa getirir	3.62	3.90	1.023	1.100
Öğrencilerin tartışmaya katılımını destekler	3.73	3.87	1.021	1.050
Öğrenciye yardımda isteklidir	3.70	3.75	0.846	1.107
Zamana uyar	4.30	3.99	0.854	0.981
Sınıfa hazırlıklı gelir	4.34	4.13	0.830	0.889
Bilmediği konularda dürüsttür	3.62	3.95	0.741	0.859
Diğer işletme disiplinlerine karşı ilgilidir	3.71	3.99	0.800	0.768
Diğer öğretim üyelerine karşı ilgilidir	3.32	4.07	0.546	0.771
Yerel ve genel konular bütünleştirebilir	4.00	3.98	0.683	0.776
Türkçeyi uygun kullanır	4.16	4.34	0.822	0.720
Derslere katılımı teşvik eder	3.90	4.19	0.880	0.890
Sorulara açıktır, açıklayıcı yanıtlar verir	4.18	4.17	0.901	0.935
Örneklerle konunun daha iyi anlaşılmasını sağlar	4.38	4.36	0.611	0.786
Konuyu sistematik olarak ele alır	4.03	3.94	0.703	0.837
Dersi güncel sunum teknikleri kullanarak anlatır	4.29	4.07	0.769	0.921
Öğretim üyesi ders verdiği konuda bilgi ve beceriye sahiptir	4.39	4.30	0.743	0.803
Güncel literatürü takip eder ve öğrencinin de izlemesini sağlar	3.85	3.99	0.901	0.876
Ders dışında araştırmaya teşvik eder	3.70	3.73	1.093	1.068
Sınav ve ödevler öğrenci gelişimine katkı sağlamaktadır	3.84	4.02	0.872	0.950
Ödevler ve sınavlar öğretim hedeflerine uygun olarak yapılmaktadır	3.69	3.95	0.929	0.768
Öğretim üyesinin ders içinde ve dışında iletişim becerisi iyidir	3.76	4.02	0.803	1.097
Derste ve ders dışında kendisine ulaşılabilir	3.75	4.10	0.890	0.900
Ders, eleştirel ve özgür düşünme yeteneğimin gelişmesine katkı sağlamaktadır	3.84	4.05	0.978	0.790

Bu öğretim üyesinden başka dersler de almak isterim	3.83	3.94	1.030	1.086
Genel olarak öğretim üyesinden memnunum	4.23	4.20	0.933	0.954

5.2. Hipotez Testleri

Araştırmanın amacına uygun olarak geliştirilen hipotezler t testi ile test edilmişlerdir. Çıkan sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

t testi sonuçlarının varyanslarının eşit olup olmadığını ortaya koymak için Levene testi sonuçları verilmektedir. Levene testine göre F değerinin belirlenmesinin en önemli nedeni dağılımın normal olup olmadığının tam belirlenememesidir. Levene testindeki varyansların eşitliği analizinde "significiant" olarak verilen p değerinin α ile karşılaştırılması ile karar verilmektedir (Özdemir, 2008:245). Tablo 11'deki hipotez 1'de P=0.023 < α = 0.05 olduğu için varyanslar eşit değildir. (Bu durumda t testi için ikinci satır istatistikleri kullanılmıştır). Öğrencilerin okudukları okul ile pazarlama dersini algılamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır. (t_{154}=2.703. P<0,008). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin (X= 3.63) pazarlama dersini algılamaları fakültedeki öğrencilere (X=3.46) göre daha olumludur.

Tablo 11: Öğrencilerin Okudukları Okul ile Pazarlamaya Karşı Tutum ve Davranış Arasındaki İlişkiye Ait t Testi sonuçları

	Hipotezler	Okul	n	F	Levene P	x	sd	t	p
1	Okul ile (Fakülte ve MYO) pazarlamayı algılama arasındaki ilişki	Fakülte MYO	85 69	5.247	0.023	3,46 3,63	0.3422 0.4258	-2.703	0.008
2	Okul ile (Fakülte ve MYO) pazarlamanın içeriği arasındaki ilişki	Fakülte MYO	101 82	0.719	0.398	3.52 3.80	0.6270 0.6675	-2.888	0.004
3	Okul ile (Fakülte ve MYO) pazarlamaya karşı tutum arasındaki ilişki	Fakülte MYO	104 84	3.241	0.073	3.93 4.18	0.6911 0.7988	-2.335	0.021
4	Okul ile (Fakülte ve MYO) pazarlama dersini veren eğitmeni algılama arasındaki ilişki	Fakülte MYO	90 69	0.000	0.991	3.90 4.04	0.5449 0.5440	-1.626	0.106

Hipotez 2'de P=0.398 > α = 0.05 olduğu için varyanslar eşittir. (Bu durumda t testi için ilk satır istatistikleri kullanılmıştır). Öğrencilerin okudukları okul ile pazarlama dersinin içeriği arasında

anlamlı bir farklılık vardır. (t_{154}=2.888. P<0,004). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin (X= 3.80) pazarlama dersinin içeriği konusunda fakültedeki öğrencilere (X=3.52) göre daha olumludur.

Hipotez 3'de P=0.073 > α = 0.05 olduğu için varyanslar eşittir. (Bu durumda t testi için ilk satır istatistikleri kullanılmıştır). Öğrencilerin okudukları okul ile pazarlama dersine karşı tutumları arasında anlamlı bir farklılık vardır. (t_{154}=2.335. P<0,021). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin (X= 4.18) pazarlama dersine karşı tutumları fakültedeki öğrencilere (X=3.93) göre daha olumludur.

Hipotez 4'de P=0.991 > α = 0.05 olduğu için varyanslar eşittir. (Bu durumda t testi için ilk satır istatistikleri kullanılmıştır). Öğrencilerin okudukları okul ile pazarlama dersini veren öğretim elemanını değerlendirmeleri konusunda aralarında anlamlı bir farklılık yoktur. (t_{154}=2.888. P >0,106).

Tablo 12: Sınıf sayıları ile Pazarlamaya Karşı Tutum ve Davranış Arasındaki İlişkiye Ait t Testi sonuçları

	Hipotezler	**Okul**	**n**	**F**	**Levene P**	**x**	**sd**	**t**	**p**
1	Sınıf sayıları ile (60'dan az ve 61'den fazla) pazarlamayı algılama arasındaki ilişki	60'dan az 61 ve üzeri	70 85	4.976	0.027	3,63 3,46	0.4232 0.3422	2.767	0.006
2	Sınıf sayıları ile (60'dan az ve 61'den fazla) pazarlamanın içeriği arasındaki ilişki	60'dan az 61 ve üzeri	83 101	0.608	0.436	3.80 3.52	0.6638 0.6270	2.930	0.004
3	Sınıf sayıları ile (60'dan az ve 61'den fazla) pazarlamaya karşı tutum arasındaki ilişki	60'dan az 61 ve üzeri	85 104	3.023	0.084	4.18 3.93	0.7943 0.6911	2.328	0.021
4	Sınıf sayıları ile (60'dan az ve 61'den fazla) pazarlama dersini veren eğitmeni algılama arasındaki ilişki	60'dan az 61 ve üzeri	70 90	0.001	0.981	4.05 3.91	0.5440 0.5450	1.722	0.087

Tablo 12'deki hipotez 1'de P=0.027 < α = 0.05 olduğu için varyanslar eşit değildir. (Bu durumda t testi için ikinci satır istatistikleri kullanılmıştır). Öğrencilerin okudukları sınıf sayısı ile pazarlama dersini algılamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır. (t_{155}=2.767. P<0,006). Sınıf sayısı 60'dan az olan öğrencilerin (X= 3.63) pazarlama dersini algılamaları sınıf sayıları 61 ve üzeri olan öğrencilere (X=3.46) göre daha olumludur.

Hipotez 2'de P=0.436 > α = 0.05 olduğu için varyanslar eşittir. (Bu durumda t testi için ilk satır istatistikleri kullanılmıştır). Öğrencilerin okudukları sınıf sayısı ile pazarlama dersinin içeriği arasında anlamlı bir farklılık vardır. (t_{184}=2.930. P<0,004). Sınıf sayısı 60'dan az olan öğrencilerin (X= 3.80) pazarlama dersinin içeriği konusunda sınıf sayısı 61 ve üzeri sayıda olan öğrencilere (X=3.52) göre daha olumludur.

Hipotez 3'de P=0.084 > α = 0.05 olduğu için varyanslar eşittir. (Bu durumda t testi için ilk satır istatistikleri kullanılmıştır). Öğrencilerin okudukları okul ile pazarlama dersine karşı tutumları arasında anlamlı bir farklılık vardır. (t_{189}=2.328. P<0,021). Sınıf sayısı 60'dan az olan öğrencilerin (X= 4.18) pazarlama dersine karşı tutumları sınıf sayıları 61 ve üzeri sayıda olna öğrencilere (X=3.93) göre daha olumludur.

Hipotez 4'de P=0.981 > α = 0.05 olduğu için varyanslar eşittir. (Bu durumda t testi için ilk satır istatistikleri kullanılmıştır). Öğrencilerin okudukları sınıf sayıları ile pazarlama dersini veren öğretim elemanını değerlendirmeleri konusunda aralarında anlamlı bir farklılık yoktur. (t_{160}=1.722. P >0,087).

6. Sonuç ve Öneriler

Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde pazarlamanın bir disiplin olarak nitelikli işletme öğrencilerini çekmekte pek de başarılı olmadığı gözlenmektedir. Bu da pazarlama eğitimi verilen birimlerin ileriye dönük bazı yeniden yapılandırma faaliyetlerine girmesi gerektiğinin ön uyarıcıları olarak değerlendirilebilir. Müfredatın sorgulanması ve modern pazarların gereklerine göre düzenlenmesi, yeni derslerin tanımlanarak bazı eski derslerin yerine geçirilmesi, ders içerik ve kapsamlarının geliştirilmesi, ders işleme teknik ve teknolojilerinin gözden geçirilmesi, ölçme ve değerlendirmeye dönük modern ve pedagojik nitelikte yeni uygulamaların değerlendirilmesi sözünü ettiğimiz bu yeniden yapılanmanın temel taşlarından birkaçıdır (Özsoy ve Gelibolu, 2010:29). Üçüncü kuşak üniversite konseptine uygun olarak pazarlama dersleri ve içeriği yeniden düzenlenmelidir.

Günümüzde her seviyedeki öğretim kurumunun öğrencilerin gelecek tercihleri arasında yer alabilmesi için mevcut öğrencilerinin memnuniyetlerini en üst seviyede tutması gerekmektedir. Memnuniyeti en üst seviyeye çıkarmak ve sürekli kılmak için eğitim ve öğretimin sürekli gelişime ihtiyacı vardır. Honigsfeld ve Schiering (2004); öğretim elemanlarının fakültelerinde öğretim süreçlerine dair kişisel ve mesleki gelişime yönelik çeşitli seminer ve bilgilendirme süreçleri ile desteklenmelerinin, öğrencilerine sağlayacakları öğretim hizmetinin daha etkili ve doyurucu olması açısından yararlı olacağını belirtmişlerdir (akt: Şahin ve Yıldırım, 2010:156). Üniversitelerde öğretim elemanlarının öğrenci odaklı olmaları, kurum ile öğrenciyi kaynaştırmaları açısından önemlidir.

Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin okudukları derslerin içeriği ve kapsamı konusunda tam bilgilendirilmeleri gereği ortaya çıkmaktadır. Burada da öğretim elemanlarına büyük sorumluluk düşmektedir. Diğer taraftan derslerin salt teorik olarak ele alınmamalı, uygulama boyutu da devreye sokulmalıdır. Bu noktada ders işlemede deneyimsel ve işbirlikçi yöntemlerin uygulanması bu sürece önemli katkılar sağlayacaktır. Diğer taraftan öğretim elemanları ders içerisinde ve özellikle de ders dışında öğrenciler ile iletişime önem vermelidirler.

KAYNAKLAR

Bölüktepe, F.E., (2010) "İşletmecilik Eğitiminde Aktif Öğrenme Yöntemleri", MYO-ÖS 2010- Ulusal Meslek Yüsekokulları Öğrenci Sempozyumu,21-22 Ekim, DÜZCE, S.1-6.

Cicic, M. Brkic, N. Agic, E. Husic, M. (2005)." Marketıng Educatıon: Companıes' Needs And Students' Motivation", Sixth International Conference on "Enterprise in Transition".

Çankaya, F., Dinç, E. (2009), "Powerpoint ve Klasik Usulde Muhasebe Eğitimi Alan Öğrenciler Arasındaki Farklılıkların Tespiti: Karadeniz Teknik Üniversitesinde Bir Araştırma", Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (17) 2009 / 1 : s.28 – 52

Doymuş, K., Şimşek, Ü., Bayrakçeken, S., (2004), "İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin Fen Bilgisi Dersinde Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi", Türk Fen Eğitimi Dergisi Yıl 1, Sayı 2, Aralık.

Düzakın, E., Yılmaz, Ö. (2009), "İşletme Mezunlarının İş Hayatındaki Yeri Ve İşletme Eğitimi: 1000 Büyük Sanayi Kuruluşunun İşletme Mezunlarından Beklentileri Üzerine Araştırma", Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 18, Sayı 1 s.149–164.

Eser, Z. ve Birkan, İ. (2005). "Marketing Education in Turkey", Journal of Teaching in International Business, 16: 2, 75- 101.

Gibson-Sweet, M., Brennan, R., Foy, A., Lynch, J., Rudolph, P., (2010), "Key issues in marketing education: the marketing educators' view", Marketing Intelligence & Planning, Vol. 28 No. 7, 2010, ss. 931-943.

Ho, H-F., Hung, C-C., (2008). " Marketing mix formulation for higher education: An integrated analysis employing analytic hierarchy process, cluster analysis and correspondence analysis", International Journal of Educational Management Vol. 22 No. 4, s. 328-340.

Ivy, J. (2008). "A new higher education marketing mix: the 7Ps for MBA Marketing", International Journal of Educational Management Vol. 22 No. 4, s. 288-299.

Lincoln, D.J. (2009). "Student Response Systems Adoptıon And Use In Marketıng Educatıon: A Status Report", Marketing Education Review, Volume 19, Number 3, Fall.

Nalçaoğlu, H. (2010), "Üniversitenin Duvarlarını Yıkmak", Pİ: Pazarlama ve İletişim Kültürü Dergisi, s.5-9.

Özdemir, A., (2008), Yönetim Biliminde İleri Araştırma Yöntemleri ve Uygulamalar, Beta Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.

Özsoy, T., Gelibolu, L. (2010). "Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Pazarlama Algısı: Bir Vakıf ve Bir Devlet Meslek Yüksek Okulunda Uygulama", Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 7, Sayı: 13, s. 404 – 419.

Ramachandran, N.T. (2010). "Marketing framework in higher education:Addressing aspirations of students beyond conventional tenets of selling products", International Journal of Educational Management Vol. 24 No. 6, s. 544-556.

Şahin, S., Yıldırım, S., (2010), "Öğrenme Tercihleri ve Ders Algısı", Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 11, Sayı 3, Aralık, S. 153-168.

Walker, R. H., Hanson, D.Nelson, L. Ve Fisher C. (1998). "A case for more integrative multi-disciplinary marketing Education", European Journal of Marketing, Vol. 32 No. 9/10, s. 803-812.

Yılmaz, Ö., (2008), "İşletme Mezunlarının İş Hayatındaki Yeri ve İşletme Eğitimi Arasındaki İlişkinin Analizi: 1000 Büyük Sanayi Kuruluşunun İşletme Mezunlarından Beklentileri Üzerine Araştırma", Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana.

http://yogm.meb.gov.tr/serap.doc/30.03.2011

http://yogm.meb.gov.tr/devletogrenci.htm/30.03.2011

SAĞLIK BİLİMLERİNDE ARAŞTIRMA PROJELERİYLE ÖĞRENİM

EDUCATION THROUGH RESEARCH PROJECTS IN HEALTH SCIENCES

Yusufhan Yazır, Melda Yardımoğlu, Begüm Alyürük, Elif Gelenli

Kocaeli Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Histoloji-Embriyoloji Anabilim Dalı, KOCAELİ

yusufhanyazir@yahoo.com

ÖZET

Giriş: İçinde bulunduğumuz yüzyılda bilgi ve teknoloji sürekli olarak gelişmekte olup bu gelişmeler insanlığa büyük ölçüde avantaj olarak geri dönmektedir. Amaç; araştırmalardan elde edilen bilgilerden insanoğlunun en iyi şekilde yararlanabilmesidir. Bu sebeple öğretim üyelerine, öğrencilere ve genç bilim insanlarına daha fazla önem verilmesi gerekmektedir.

Gelişme: Araştırma projeleriyle eğitim metodunda öğrencilerin deneyim kazanma, çözüm bulma, sonuç çıkarma ve buluş yapma gibi özellikleri gelişir. Bu yüzden, özellikle mezuniyet sonrası eğitimde öğrencinin deneyim kazanması, dikkatli ve titiz bir şekilde çalışmasını planlaması ve detayları görmesi amaçlanmaktadır. Orjinal araştırma projelerinin özenle hazırlanması ile başından sonuna kadar çalışmanın her evresinde etkin olarak yer alan lisansüstü öğrencileri "araştırmacı" özellikleri kazandırılarak bilim dünyasına önemli katkılar yapılabilmektedir.

Sonuç: Araştırma projeleriyle yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin eğitimine ve bilim dünyasına önemli ölçüde katkı sağlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Sağlık bilimleri, doktora eğitimi, yüksek lisans eğitimi, araştırma projeleri, öğrenim.*

ABSTRACT

Introduction: In this century, information and technology are constantly in progress and these developments, to a great extend, are mostly regained for the welfare of man. The goal is to make the best use of the information acquiring from researches. Therefore, faculty members, students and young scientists should be given more importance.

Progress: In training method, the skills of students such as gaining experience, finding solutions, making inferences and inventions develop through the research projects. Thus, it is intended to provide

students with the opportunity to get experience, to figure out their studies carefully and diligently and to grasp the details, most notably in post-graduate education. It is possible to make significant contributions to the science world with the unique research projects by preparing carefully and by attaining the qualifications of a researcher to postgraduate students participating the project actively in every phase of the study.

Outcome: With research projects, significant contribution is provided to the world of science, training of masters and doctoral students.

Keyword: Health Sciences, Research Projects, Education.

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz yüzyıl bilgi, gelişim ve değişim çağıdır. Meydana gelen ilerlemelerle bilgi ve teknoloji sürekli değişmekte, bilim dünyasına ve insanlığa avantaj olarak geri dönmektedir. Bilgi ve teknolojinin gelişmesi ile birlikte iş tanımları, meslekler ve dolayısıyla ihtiyaç duyulan beceriler de değişmektedir. Araştırmalar dünya hakkındaki doğal merakımızı gidermemiz için giriştiğimiz geniş faaliyetler bütünüdür. Araştırmalar sonucu elde edilen bilgiler kuşaktan kuşağa iletilerek yeni bilgilere ulaşmamızı sağlar (10). Doğumla birlikte başlayan öğrenim tüm hayatımız boyunca devam eder (2). Meydana gelen gelişim ve değişimleri takip etmek ve bunu yeni yetişen bilim insanlarına öğretmek ve onların gelişmeleri takip etmesini sağlamak toplumların sürekliliği için son derece önemlidir. Okul öncesi eğitimi ile başlayan örgün eğitim ilk öğretim ve orta öğretimle devam etmekte sonrasında ise yüksek öğretim ile sonlanmaktadır. Yüksek Öğretim lisans eğitimi ve lisansüstü eğitimi olarak iki bölümde uygulanır. Lisans üstü eğitim yüksek lisans eğitimi ile başlar ve doktora eğitimi ile sonlanır. Sosyal bilimler ve fen bilimlerinin yanı sıra sağlık bilimlerinde de yüksek lisans eğitimi ile bilimin ilgili alanlarında öğrencilerin yeni bilgiler ve beceriler öğrenmesi ile bilgiyi değerlendirip yorumlayabilme yeteneğinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Doktora eğitimiyle ise alanında hem eğitim hem de araştırma faaliyetlerini üniversite düzeyinde planlayıp yürütebilen, iletişim becerileri gelişmiş, evrensel ve ulusal sorunlara duyarlı, bilimsel çalışmaları takip eden, etik değerleri ilke edinmiş, evrensel nitelikte bilim adamı yetiştirmek amaçlanmaktadır.

GELİŞME

Kişisel, toplumsal, sosyal ve/veya istihdam ile ilişkili bir bakış açısı içinde bilgi, beceri ve yeterlilikleri geliştirmek amacıyla tüm yaşam boyunca sürekli öğrenmeyi tanımlayan "Yaşam boyu öğrenme" stratejisi tüm dünyada önem kazanmaktadır (1-3).

Öğrencilerin akademik çalışma ve sunum örneklerini belgelendirmelerine olanak tanıyan bir sistemdir. Bu yaklaşım, proje düzeninin karar veren ve yol gösteren değerlendirmesine ve öğrencinin uzun bir zamanda karışık projelerde iş yapabilme becerilerini sunmaya olanak tanır (1, 6)

Araştırmalar dünya hakkındaki doğal merakımızı gidermemiz için giriştiğimiz geniş faaliyetler bütünüdür. Araştırmalar sonucu elde edilen bilgiler kuşaktan kuşağa iletilerek yeni bilgilere ulaşmamızı sağlar. Projeler ise ezberci öğrenimle cevaplanamayacak uğraştırıcı sorular sayesinde ortaya çıkar, öğrencileri problem çözücü, karar verici, ve araştırmacı gibi birçok role sokar (1, 6). Yaşam boyu öğrenme amacının bir parçası olan lisansüstü eğitimdeki uygulamalar gözden geçirilmekte ve temel teorik ve pratik eğitimin yanında uygulama eğitimi kapsamında "Araştırma Projeleri"ne dahil edilen öğrenci, kazandığı bilgi ve becerileri uygulayarak öğrenme sürecine katkı sağlanması amaçlanmaktadır (5-7). Hem yüksek lisans hem de doktora eğitimi sırasında öğrencinin, başlangıçta araştırma projelerine dahil edilerek deneyim kazanması amaçlanmaktadır. Akademik araştırma toplulukları da birlikte çalışma eyleminin öğrenime pozitif yönde katkılarından ve akademik performansını artırıcı etkilerinden dolayı proje tabanlı eğitimi desteklemektedir (4, 8). Hedefimiz ilerleyen süreçte kendi projelerini bilimsel yöntemlerle planlayıp uygulayabilen ve çıkan sonuçları derleyip bilimsel makaleler oluşturabilen bilim insanları yetiştirmektir. Bu sayede dünyadaki değişim takip edilebilecek ve bilim ve teknolojideki gelişime katkı sağlanabilecektir.

SONUÇ

"Yaşam boyu öğrenme" stratejisinin önemli bir bölümü olan yüksek lisans ve doktora eğitimleri sırasında öğrencinin Araştırma Projeleriyle Öğrenimine katkı sağlamanın eğitim kuşağındaki yeri ve önemi hızla önem kazanmaktadır. Sağlık Bilimlerinde farklı eğitim süreçlerinde projeyle öğrenmenin daha etkili sonuçlar verdiği eğitimle ilgili pek çok kaynakta bildirilmiştir. Araştırma fonlarından, TUBİTAK, DPT ve AB çerçeve fonlarından destek alınabilmesi için çalışmaların özenle projelendirilmesi gerekliliği bilinmektedir. Doktora eğitiminin temelinde "Projeyle öğrenim" metodu yer almakta olup projelerin hazırlanması ve yazılmasıyla ilgili eğitimin daha erken dönemlerde başlatılması yararlı olacaktır.

KAYNAKLAR

Akkoyunlu, B ve Erdem, M. (2000). Toplumların yerini belirlemede eğitim sistemlerinin rolü. 21. Yüzyılda Türkiye: Türkiye Sorunlarına Çözüm Konferansı III. Ankara.

Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.

Akkoyunlu, B. (2010). Yaşamboyu öğrenme ve eğitim kurumlarının sorumlulukları. Sosyoloji Yazıları 3. (Ed. Nevin Güngör Ercan, Esra Burcu, Birsen Şahin). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları. 21 – 28.

Breivik, P.S. (2000). Information literacy for the sceptical library director. IATUL Conference.Queensland University of Technology, Brisbane, Queensland, Australia 3rd - 7th July.

Demirel, Ö. (2007). Eğitimde program geliştirme, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Kocabaşoğlu, Y.E. (2003). Tıp Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme. Trabzon.

5.Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). Mesleki Eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi kapsamında Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi. Ankara.

Richard J. Shavelson, D. C. Phillips, Lisa Towne, and Michael J. Feuer. (2003). On the Science of Education Design Studies. Educational Researcher 2003 32: 25.

Thomas, A. (1998) *Educating Children at Home*, London and New York, Continuum.

Yılmaz-Soylu, M. & Akkoyunlu, B. (2009). The Effect of Learning Styles on Achievement in Different Learning Environments. TOJET - Volume 8, Issue 4, Article 4.

GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE ÇANAKKALE NÜFUSUNUN EĞİTİM YAPISININ DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF EDUCATIONAL ATTAINMENT LEVELS OF POPULATION IN CANAKKALE FROM PAST TO TODAY

Sedat MURAT

İstanbul Üniversitesi, İktisat Fakültesi, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü, İSTANBUL

sedatmurat59@gmail.com

Bünyamin BACAK

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Biga İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü, ÇANAKKALE

bunyaminbacak@hotmail.com

ÖZET

Bir ülkenin veya ilin kalkınmasında birçok faktör rol oynamasına rağmen, asıl önemli olan yetişmiş insan gücüdür. Bu gücü sanayileşmenin ve çağın gerektirdiği nitelik ve özelliklerde yetiştirmek de ayrıca bir öneme sahiptir. Bu da ancak kaliteli bir eğitim sisteminin kurulması ve mevcut insan gücünün eğitim düzeyinin arttırılması ile mümkündür. Bu çalışmada da, Türkiye ve Çanakkale nüfusunun eğitim yapısının geçmişten günümüze kaydettiği gelişmeler incelenmiş, nicelik ve nitelik açısından benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Çanakkale, nüfus ve eğitim yapısı.

ABSTRACT

Although several factors play various roles in the development of a country or a province, highly qualified human population matters most. Moreover, educating human population based on industrialization's and the period's requirements is equally important. This is possible by establishing a well designed education system and improving the educational attainment levels of existing population. Thus, the study examines progress of population of Turkey and Canakkale Province from past to today by its educational attainment levels and similarities as well as the differences in relation to their quantity and quality have been put forward.

Key words: Canakkale, population and educational attainment.

GİRİŞ

Türkiye'de nüfusun eğitim itibariyle sahip olduğu özellikler Cumhuriyetten bu yana önemli değişiklikler göstermiştir. Nitekim okuma yazma bilmeyenlerin oranı 2009 yılında %7,2'ye düşmüştür. Ancak, kadın nüfusun 2009 yılında %11,6'sının okuma yazma bilmemesi endişe vericidir. Bu durum, toplumda kız çocuklarına önem vermeyen ve / veya verdirmeyen zihniyetin halen devam ettiğini göstermektedir. Aslında, 21. asra girdiğimiz bu günlerde, sadece okuryazarlığın çok da fazla bir anlam ifade etmediğini, erkek nüfus kadar kız çocuklarımızın da yüksek niteliklere uygun şekilde yetiştirilmesinin zorunluluğunu belirtmek gerekmektedir.

Okur-yazarlık oranları eğitimde ele alınan ilk ölçüt olmakla birlikte nüfusun eğitim düzeyini göstermekte son derece yetersizdir. Bu nedenle nüfusun bitirilen son eğitim kurumu ile incelenmesinde yarar vardır. Bu nedenle, aşağıdaki kısımlarda nüfusun eğitim yapısı gerek okuryazarlık bakımından ve gerekse bitirilen son eğitim kurumu itibariyle ele alınıp incelenmiştir.

Genel bir yaklaşımla, ülkemizin ilkokul eğitimi almış insanların ağırlıklı olarak temsil edildiği bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Zira okur-yazar nüfusun üçte birlik bir kısmını ilkokul mezunları oluşturmaktadır. Orta ve dengi okul mezunları ile lise ve dengi okul mezunlarının oranı %20'nin altındadır. Yüksekokul ve fakülte mezunlarının oranı ise oldukça düşük olup %8'ler düzeyindedir.

Ülkenin ekonomik ve sosyal kalkınmasında yetişmiş insan gücünün sahip olduğu önem dikkate alındığında, devletin nüfusun eğitim düzeyini yükseltici ve eğitimi özendirici faaliyetlerini artırması gerektiği ortadadır.

Türkiye nüfusunun eğitim yapısı ile Çanakkale'nin eğitim yapıları bazen benzerlikler, bazen de farklılıklar gösterebilmektedir. Bu kısımda Türkiye ve Çanakkale'nin nüfuslarının eğitim düzeyleri gerek okuryazarlık bakımından, gerekse bitirdikleri eğitim kurumları açısından ele alınıp incelenecektir.

I. OKUMA YAZMA BİLMEYENLER

1935 yılında, Türk toplumunun %80'e yakın bir kısmı okuryazar değildi. Bu oranın mutlaka düşürülmesi gerekiyordu. Ancak, eğitim konusunda tüm uğraşlara ve önlemlere rağmen okuryazarlık oranının istenilen düzeye çıkarılabildiğini söylemek mümkün değildir. Nitekim 1935 yılında toplam nüfusun %80,7'si okuma yazma bilmezken, bu oran, 1960 yılında ancak %60'a, 1990 yılında %20'lerin altına, 2000 yılında %12,7'ye ve 2009 yılında ise %7,2'ye düşürülebilmiştir. Bilgi toplumu olma yolunda gelişmiş ülkelerin önemli mesafeler aldığı yirmi birinci asrın başlangıcında Türkiye'deki toplam nüfusun halen %7,2'sinin okuma yazma bilmemesi oldukça düşündürücüdür.

Diğer taraftan, içinde bulunduğumuz bilgi toplumunda sadece okuryazar olmanın da çok önemli ve anlamlı olduğunu söylemek mümkün değildir. Çünkü okuryazarlığın fonksiyonel bir anlam

taşıması ve çağın ihtiyaçlarına cevap vermesi gerekmektedir. Ancak, aşağıda da ele alınacağı üzere, Çanakkale'nin eğitim düzeyinin ülke geneline göre daha iyi durumda olduğunu belirtmek mümkündür. Cumhuriyetin ilk yıllarında %11 civarında olan okuryazarlık oranı[1] Çanakkale'de son yıllarda çok büyük bir artışla % 95'lere çıkmıştır. Fakat birçok ilçenin eğitim düzeyinin Çanakkale geneline göre daha iyi durumda olduğunu söyleyebilmek maalesef mümkün değildir.

Zamanla aradaki fark önemli düzeyde kapanmasına rağmen yine de, Türkiye genelinde okuryazar olmayanlarla ilgili bu olumsuz tabloyu Çanakkale'de görmüyoruz. Diğer yandan, ülke genelinde olduğu gibi, Çanakkale'de da zamanla okuma yazma bilmeyenlerin oranının düştüğü, ancak, okuma yazma bilmeyenlerin oranının Çanakkale geneline göre ülke genelinde çok daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Nitekim, 1935–2009 yılları arasında okuma yazma bilmeyenlerin oranı ülke genelinde %80,8'den %7,2'e, Çanakkale'de %72,6'dan %5,2'ye düşmüştür (Tablo 1).

[1] Çanakkale Valiliği, **Cumhuriyetin 75. yılında Çanakkale 1998**, Çanakkale Valiliği Yayını, Çanakkale, 1998, s. 49.

Tablo 1: Okuryazarlık Durumuna Göre

Nüfusun Dağılımı (1935–2009)(6 ve daha yukarı yaştaki nüfus)

Yıllar		Türkiye				Çanakkale			
		Okur Yazarlık Durumu				Okur Yazarlık Durumu			
		Toplam	Bilmeyen	Bilen	Belli Olmayan	Toplam	Bilmeyen	Bilen	Belli Olmayan
1935	T	12 862 754	10 387 105	2 475 649	-	186 969	135 768	51 201	-
	E	6 213 276	4 389 967	1 823 309	-	92 270	78 416	35 286	-
	K	6 649 478	5 997 138	652 340	-	91 699	93 175	15 915	-
1940	T	14 900 126	11 242 759	3 657 367	-	268 494	179 198	89 296	-
	E	7 440 395	4 746 963	2 693 432	-	156 453	91 594	64 859	-
	K	7 459 731	6 495 796	963 935	-	112 041	87 604	24 437	-
1945*	T	15 166 911	10 583 606	4 583 305	-	272 965	168 645	104 320	-
	E	7 565 317	4 261 810	3 303 507	-	160 806	86 810	73 996	-
	K	7 601 594	6 321 796	1 279 798	-	112 159	81 835	30 324	-
1950**	T	17 856 865	11 997 046	5 779 915	79 904	252 613	142 251	109 490	872
	E	8 944 072	4 853 038	4 055 225	35 809	129 965	60 241	69341	383
	K	8 912 793	7 144 008	1 724 690	44 095	122 648	82 010	40149	489
1955	T	19 366 996	11 392 958	7 915 238	58 800	263 327	127 193	135 272	862
	E	9 819 568	4 314 429	5 478 766	26 373	137 878	51 493	85 984	401
	K	9 547 428	7 078 529	2 436 472	32 427	125 449	75 700	49 288	461
1960	T	22 542 016	13 625 086	8 901 006	15 924	286 962	139 131	147 805	26
	E	11 491 184	5 324 368	6 157 842	8 974	150 056	59 652	90 397	7
	K	11 050 832	8 300 718	2 743 164	6 950	136 906	79 479	57 408	19
1965	T	25 664 797	13 138 956	12 505 021	20 820	301 985	125 909	176 038	38
	E	13 073 518	4 688 565	8 372 080	12 873	158 154	50 984	107 148	22
	K	12 591 279	8 450 391	4 132 941	7 947	143 831	74 925	68 890	16
1970	T	29 273 361	12 817 836	16 455 525	-	310 005	109 929	199 488	-
	E	14 798 036	4 393 495	10 404 541	-	162 735	43 549	118 896	-
	K	14 475 325	8 424 341	6 050 984	-	147 270	66 380	80 592	-
1975	T	33 530 605	12 144 188	21 331 366	55 051	324 834	97 531	227 073	230
	E	17 256 413	4 096 110	13 118 658	41 645	170 574	37 714	132 666	194
	K	16 274 192	8 048 078	8 212 708	13 406	154 260	59 817	94 407	36
1980	T	37 523 623	12 197 323	25 311 211	15 089	348 863	88 289	260 567	7
	E	18 999 101	3 802 455	15 188 078	8 568	182 551	32 503	150 045	3
	K	18 524 522	8 394 868	10 123 133	6 521	166 312	55 786	110 522	4
1985	T	43 112 337	9 703 662	33 321 762	86 913	375 542	67 680	307 402	460
	E	21 800 854	2 932 964	18 824 697	43 193	197 503	24 140	173 121	242
	K	21 311 483	6 770 698	14 497 065	43 720	178 039	43 540	134 281	218
1990	T	49 163 110	9 587 981	39 555 483	19 646	395 678	62 587	333 076	15
	E	24 856 528	2 779 172	22 066 860	10 496	206 438	21 551	184 879	8
	K	24 306 582	6 808 809	17 488 623	9 150	189 240	41 036	148 197	7
2000	T	59 859 243	7 589 657	52 259 381	10 205	431 318	45 040	386 081	197
	E	30 245 445	1 857 132	28 384 266	4 047	225 202	14 075	211 017	110
	K	29 613 798	5 732 525	23 875 115	6 158	206 116	30 965	175 064	87
2009	T	65 049 093	4 672 257	57 344 379	3 032 457	446 145	23 314	409 078	13 753
	E	32 612 307	915 054	30 039 678	1 657 575	227 573	6 102	213 430	8 041
	K	32 436 786	3 757 203	27 304 701	1 374 882	218 572	17 212	195 648	5 712

Kaynak: DİE, **2000 Genel Nüfus Sayımı, Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri (Türkiye)**, Yayın No: 2759, Ankara, 2003, s. 88–89; DİE, **2000 Genel Nüfus Sayımı, Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri (Çanakkale)**, Yayın No: 2545, Ankara, 2002, s. 95–96; TÜİK, **Adrese Dayalı Nüfus Kayıt**

Sistemi Nüfus Sayımı 2009, Yayın No: 3427, Ankara, 2010, s. 55–57 ve Genel Nüfus Sayımlarındaki verilerden yararlanılarak hazırlanmıştır.

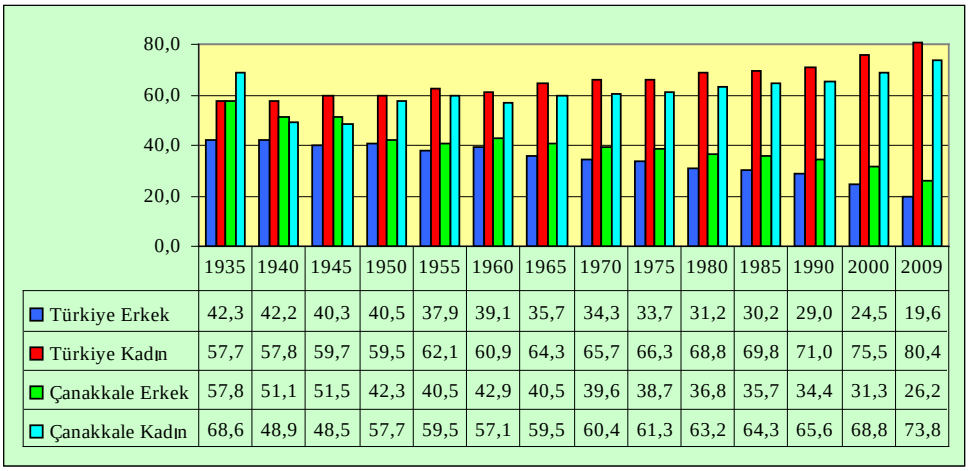
Not: * 7 ve daha yukarı yaştaki, **5 ve daha yukarı yaştaki nüfus.

Diğer taraftan, erkeklere göre kadınlar arasında okuma yazma bilmeyenlerin oranının çok daha yüksek olduğu görülmektedir. Toplamda olduğu gibi, hem erkekler hem de kadınlar arasında okuma yazma bilmeyenlerin oranı Türkiye geneline göre Çanakkale'de daha düşüktür. 1935–2009 yıllarını dikkate aldığımızda, okuma yazma bilmeyenlerin oranı; ülke genelinde erkekler arasında %70,7'den %2,8'e, kadınlar arasında %90,2'den %11,6'ya, Çanakkale genelinde ise 2009 yılında erkekler arasında %2,7'ye, kadınlar arasında %7,9'a düşmüştür (Tablo 1).

Bu veriler bize, okuma yazma bilmeyenlerin oranının, hem erkekler hem de kadınlar arasında, ülke geneline göre Çanakkale genelinde daha düşük olduğunu yani Çanakkale nüfusunun eğitim bakımından daha avantajlı bir durumda olduğunu göstermektedir.

Grafik 1: Okuma Yazma Bilmeyen Nüfusun

Cinsiyete Göre Dağılımı (%), (1935–2009)



	1935	1940	1945	1950	1955	1960	1965	1970	1975	1980	1985	1990	2000	2009
Türkiye Erkek	42,3	42,2	40,3	40,5	37,9	39,1	35,7	34,3	33,7	31,2	30,2	29,0	24,5	19,6
Türkiye Kadın	57,7	57,8	59,7	59,5	62,1	60,9	64,3	65,7	66,3	68,8	69,8	71,0	75,5	80,4
Çanakkale Erkek	57,8	51,1	51,5	42,3	40,5	42,9	40,5	39,6	38,7	36,8	35,7	34,4	31,3	26,2
Çanakkale Kadın	68,6	48,9	48,5	57,7	59,5	57,1	59,5	60,4	61,3	63,2	64,3	65,6	68,8	73,8

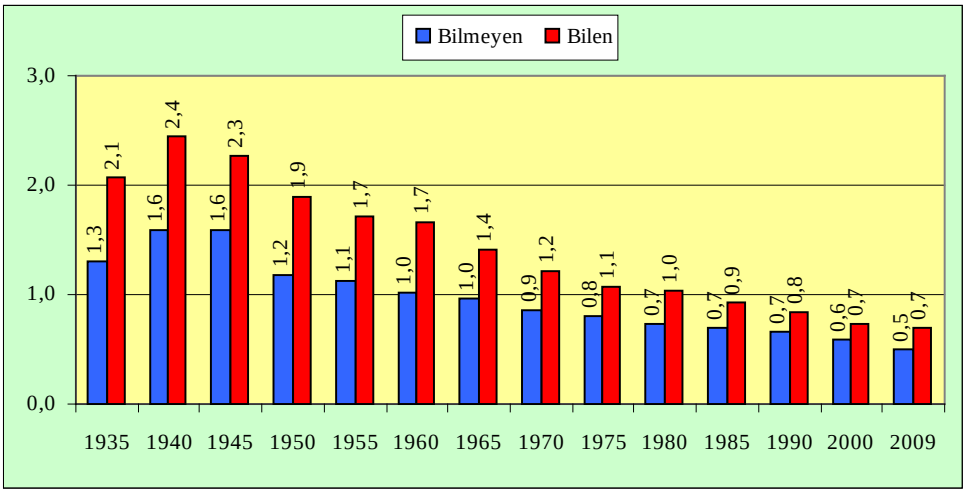
Kaynak: Tablo 1'deki verilerden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Okuma yazma bilmeyenlerin çoğunluğunu hem ülke hem de Çanakkale'de kadınlar oluşturmakla birlikte, okuma yazma bilmeyen kadınların oranları zaman içinde artmaktadır. Diğer yandan 1935 yılı hariç, okuma yazma bilmeyenler arasında kadınların oranları Çanakkale genelinde ülke genelinden daha düşüktür. Okuryazar olmayan toplam nüfus içinde kadınların oranı 1935 yılında ülke genelinde %57,7, Çanakkale genelinde ise daha yüksek olup %68,6 iken bu oranlar 2009 yılında ülke genelinde çok daha yükselerek %80,4'e, Çanakkale'de de %73,8' e ulaşmıştır.

Görüldüğü gibi, okuryazar olmayan nüfus içinde kadınların oranlarının zamanla azalması veya en azından önceki yıllardaki oranlarını korumaları gerekirken, bunların oranları zaman içinde daha da

artmıştır. Bunun en önemli nedeni erkeklerin kadınlara göre daha fazla eğitim imkânlarına sahip olmalarından ve okuma yazma bilmeyen erkeklerin oranlarının sürekli olarak düşmesinden kaynaklanmaktadır.

Grafik 2: Okuma Yazma Bilen ve Bilmeyen Nüfus Bakımından Çanakkale'nin Türkiye İçindeki Yeri ve Önemi (%), (1935–2009)



Kaynak: Tablo 1'deki verilerden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Okuma yazma bilmeyen nüfus açısından Çanakkale'nin ülke içindeki payı 1945 yılına kadar artmış, fakat bu yıldan sonra toplam nüfus içindeki payının azalmasına paralel olarak sürekli olarak düşmüştür. Nitekim 1935 yılında ülke genelindeki okuma yazma bilmeyen nüfusun %1,3'ü Çanakkale'de bulunurken, bu oran 1945 yılında %1,6'ya yükselmiş, fakat bu yıldan sonra sürekli azalarak 2009 yılında %0,5'e düşmüştür. Okuma yazma bilmeyen nüfus bakımından Çanakkale'nin ülke içindeki payının azalmasının en önemli nedeni; bu bölgenin yoğun göç almamasından ve ülke nüfusu içindeki payının azalmasından kaynaklanmaktadır.

II. OKUMA YAZMA BİLENLER

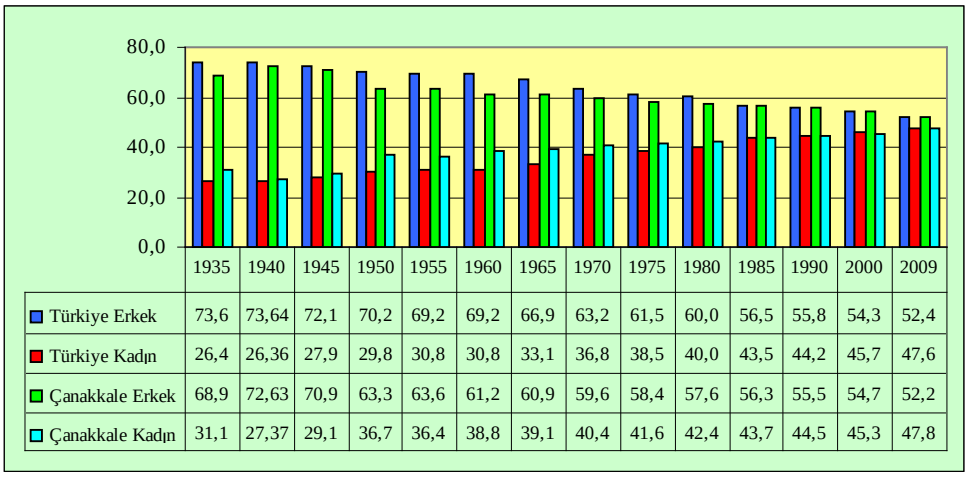
Yukarıda, okuma yazma bilmeyenler konusu ele alınıp incelenirken, dile getirildiği gibi, yıllar itibariyle hem ülke hem de Çanakkale genelinde okuma yazma bilmeyenlerin oranı azalırken, okuma yazma bilenlerin oranı ise sürekli olarak artmıştır. Fakat toplam nüfus içinde okuma yazma bilenlerin oranı ülke geneline göre Çanakkale'de daha yüksektir.

Toplam nüfus içinde okuma yazma bilenlerin oranı 1935 yılında ülke genelinde %19,2, Çanakkale'de daha yüksek olup %27,4 iken bu oranlar 2009 yılında ülke genelinde %88,2'ye, Çanakkale genelinde ise %91,7'ye yükselmiştir. Görüldüğü üzere okuryazar nüfus açısından Çanakkale'nin durumu ülke genelinden, özellikle Cumhuriyetin ilk yıllarında, çok daha iyi olmasına

karşın, zamanla bu fark kapatılmıştır. Fakat halen toplam nüfusun yüzde yüzünün okuma yazma bilir hale gelmediğini görmekteyiz.

Grafik 3: Okuma Yazma Bilen Nüfusun

Cinsiyete Göre Dağılımı (%), (1935–2009)



	1935	1940	1945	1950	1955	1960	1965	1970	1975	1980	1985	1990	2000	2009
Türkiye Erkek	73,6	73,64	72,1	70,2	69,2	69,2	66,9	63,2	61,5	60,0	56,5	55,8	54,3	52,4
Türkiye Kadın	26,4	26,36	27,9	29,8	30,8	30,8	33,1	36,8	38,5	40,0	43,5	44,2	45,7	47,6
Çanakkale Erkek	68,9	72,63	70,9	63,3	63,6	61,2	60,9	59,6	58,4	57,6	56,3	55,5	54,7	52,2
Çanakkale Kadın	31,1	27,37	29,1	36,7	36,4	38,8	39,1	40,4	41,6	42,4	43,7	44,5	45,3	47,8

Kaynak: Tablo 1'deki verilerden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Okuma yazma bilenlerin cinsiyet açısından dağılımına baktığımızda, yukarıda da görüldüğü gibi, okuma yazma bilmeyenlerin büyük bir çoğunluğunu kadınlar oluştururken, okuma yazma bilen nüfusta ise tam tersine çoğunluğu erkekler oluşturmakta ve fakat zamanla aradaki fark önemli düzeyde azalmaktadır. Yani okuryazar nüfusta erkek ve kadın oranları arasında, okuma yazma bilmeyenlerde olduğu kadar açık bir fark göze çarpmamaktadır. Nitekim 1935 yılında okuryazar nüfusun ülke genelinde %73,6'sı, Çanakkale genelinde %68,9'u erkek iken, bu oranlar 2009 yılında ülke genelinde %52,4'e, Çanakkale genelinde ise %52,2'ye düşmüştür.

Görüldüğü üzere, okuma yazma bilenler içinde erkeklerin oranı ilk zamanlar ülke genelinde Çanakkale'den daha yüksekken, zamanla bu fark azalmış ve oranlar birbirine yaklaşır hale gelmiştir.

Toplam nüfus içinde okuryazarlık oranının ülke genelinde %88,2 ve Çanakkale genelinde %91,7 olduğu dikkate alınırsa, Çanakkale'nin ve tüm ilçelerinin ülke genelinden daha iyi bir konumda oldukları söylenebilir. Ancak Türkiye'de illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması[2] bakımından 81 il arasında 24. sırada yer alan Çanakkale'nin okuryazarlık oranının % 90'lar civarında, bazı

[2] Ayrıntılı bilgi için bak., DPT, **İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması (2003)**, Yayın No: 2671, Ankara, 2003, s. 55-56; Suat Uğur ve Ali Şahin Örnek, "Çanakkale'nin Beşeri Gelişim Göstergeleri", Uluslararası Çanakkale Kongresi, **Çanakkale II Ekonomi ve Sosyo-Kültürü**, İstanbul Büyükşehir Belediyesi, Kültür A.Ş. Yayını, İstanbul, 2006, s. 30-33; Sefer Şener, "Çanakkale Turizm Ekonomisi Ekseninde Kalkınma Stratejisi Formülasyonu", **Çanakkale İlinin Ekonomik Gelişmesi** (Seminer), İktisadi Araştırmalar Vakfı Yayını, İstanbul, 2005, 158-161 ve (Çevrimiçi) *http://www.canakkale.gov.tr/*

ilçelerinin ise Türkiye ortalamasının çok az üstünde olması anlamlıdır. Bu olumsuz özelliğinin değiştirilmesi için belediye ve diğer kamu birimlerine önemli görevler düşmektedir. İçinde bulunduğumuz bilgi çağında Çanakkale'nin bazı ilçelerinde halen %10'lar civarında bir kesimin okuryazar olmaması, üzerinde düşünülmesi gereken bir noktadır. Böyle bir kesimle yerel yönetimlerin istenilen düzeyde iletişim kurabilmesi ve arzu edilen hizmet düzeyini sunabilmesi asla mümkün değildir.

Yukarıda da dile getirildiği üzere, hem okuryazar olmayan hem de okuryazar nüfus bakımından Çanakkale'nin ülke genelinde sahip olduğu pay toplam nüfus içindeki payının azalmasına paralel olarak 1940 yılından bu yana sürekli olarak azalış göstermektedir. 1935 yılında Çanakkale'nin okuryazar nüfus açısından ülke içinde sahip olduğu pay %2,1'den 1945 yılında %2,4'e çıkmış, fakat bu yıldan sonra sürekli azalarak, 2009 yılında %0,7'ye düşmüştür. (Bak. Grafik 2).

Okuryazar nüfusla ilgili bu genel açıklamadan sonra şimdi de aşağıda okuryazar nüfusun öğrenim düzeyleri ile ilgili bilgilere yer verilecektir.

Okuryazar nüfus; bir öğrenim kurumundan mezun olmayanlar ve mezun olanlar şeklinde iki kısma ayrılmaktadır. Bir öğrenim kurumundan mezun olmayanlar, herhangi bir örgün veya yaygın eğitim kurumuna devam etmeden okuma yazma öğrenenlerdir. Bir öğrenim kurumundan mezun olanlar da; ilk, orta, lise ve yüksekokul ve fakülte mezunu (yüksek öğretim) olanlar şeklinde gruplandırılmaktadır.

Tablo 2: Bitirilen Son Öğrenim Kurumuna ve Cinsiyete Göre Okuryazar Nüfus (1980–2009)

Yıllar			Toplam	Bir Öğr. Kurum. Mezun olmayan	Okul Bitiren			
					İlkokul	Orta ve Dengi	Lise ve Dengi	Yüksekokul ve Fakülte
Türkiye	1 980	T	25 311 211	6 213 005	14 215 730	2 137 065	1 901 623	843 788
		E	15 188 078	3 499 316	8 394 890	1 445 679	1 219 444	628 749
		K	10 123 133	2 713 689	5 820 840	691 386	682 179	215 039
	1 985	T	33 321 762	7 958 118	18 775 003	2 801 358	2 834 649	952 634
		E	18 824 697	4 111 613	10 375 698	1 844 808	1 780 236	712 342
		K	14 497 065	3 846 505	8 399 305	956 550	1 054 413	240 292
	1 990	T	39 555 483	7 843 702	22 681 303	3 714 984	3 818 149	1 497 345
		E	22 066 860	4 062 818	12 194 610	2 391 423	2 369 973	1 048 036
		K	17 488 623	3 780 884	10 486 693	1 323 561	1 448 176	449 309
	2 000	T	52 259 381	12 899 574	22 166 827	6 027 509	8 013 507	3 151 964
		E	28 384 266	6 514 789	11 145 950	3 851 972	4 881 326	1 990 229
		K	23 875 115	6 384 785	11 020 877	2 175 537	3 132 181	1 161 735
	2 009	T	56 793 188	13 491 143	18 204 448	10 169 122	10 284 366	4 644 109
		E	29 743 015	6 573 933	8 779 173	5 716 357	5 944 685	2 728 867
		K	27 050 173	6 917 210	9 425 275	4 452 765	4 339 681	1 915 242
Çanakkale	1 980	T	260 564	66 159	157 208	16 106	15 155	5936
		E	150 044	37 446	86 268	11 320	10 347	4663
		K	110 520	28 713	70 940	4 786	4 808	1 273
	1 985	T	307 152	67 933	190 996	19 870	21 738	6 615
		E	172 987	37 000	101 975	14 092	14 750	5 170
		K	134 165	30 933	89 021	5 778	6 988	1 445
	1 990	T	333 008	61 110	210 970	24 300	25 952	10 676
		E	184 836	32 741	110 924	16 379	17 052	7 740
		K	148 172	28 369	100 046	7 921	8 900	2 936
	2 000	T	386 081	71 337	197 469	40 246	55 337	21 692
		E	211 017	36 839	98 579	26 783	34 513	14 303
		K	175 064	34 498	98 890	13 463	20 824	7 389
	2 009	T	406 692	66 135	174 998	59 682	71 383	34 494
		E	212 121	32 865	80 402	35 710	42 625	20 519
		K	194 571	33 270	94 596	23 972	28 758	13 975

Kaynak: DİE, **2000 Genel Nüfus Sayımı, Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri (Türkiye)**, Yayın No: 2759, Ankara, 2003, s. 88–89; DİE, **2000 Genel Nüfus Sayımı, Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri (Çanakkale)**, Yayın No: 2545, Ankara, 2002, s. 95–96; TÜİK, **Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Nüfus Sayımı 2009**, Yayın No: 3427, Ankara, 2010, s. 55–57 ve Genel Nüfus Sayımlarındaki verilerden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Not: İlköğretim mezunları "orta ve dengi" okul mezunları içine dâhil edilmiştir.

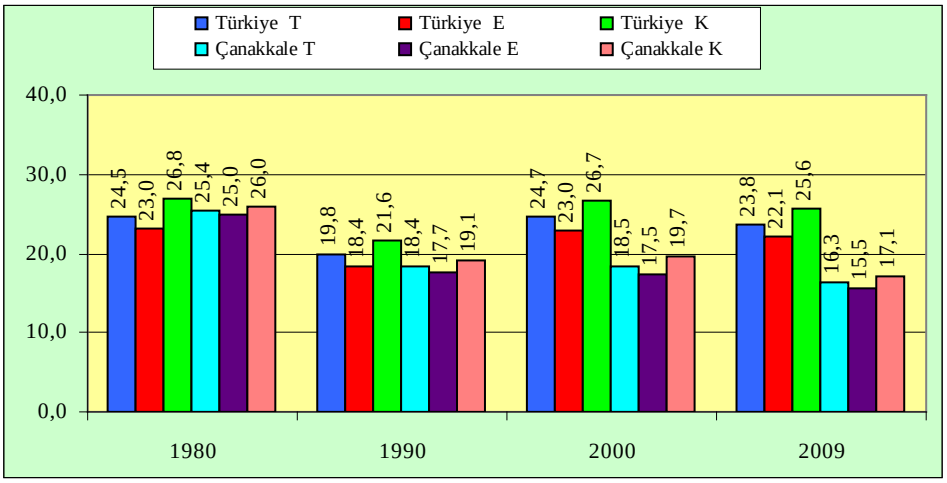
A. BİR ÖĞRENİM KURUMUNDAN MEZUN OLMAYANLAR

Ülkemizde Cumhuriyet döneminin başından üçüncü bin yıla girdiğimiz günümüze kadar tüm çabalara rağmen nüfusun okuryazarlık sorunu çözümlenememiştir. Gerek ülkemizde ve gerekse Çanakkale ve ilçelerinde halen önemli düzeyde okuma yazma bilmeyenler ve herhangi bir öğrenim kurumuna devam etmeden okuma yazma öğrenmiş olanlar bulunmaktadır. Bir ülkenin nüfusuna belli

nitelikler kazandıramadan sadece salt düzeyde okuryazarlık ve ilkokul mezunlarıyla bilgi çağını yakalaması ve bu çağa ayak uydurması mümkün değildir.

Grafik 4: Toplam Okuryazar Nüfus İçinde

Bir Öğrenim Kurumundan Mezun Olmayanların Oranı (%), (1980–2009)

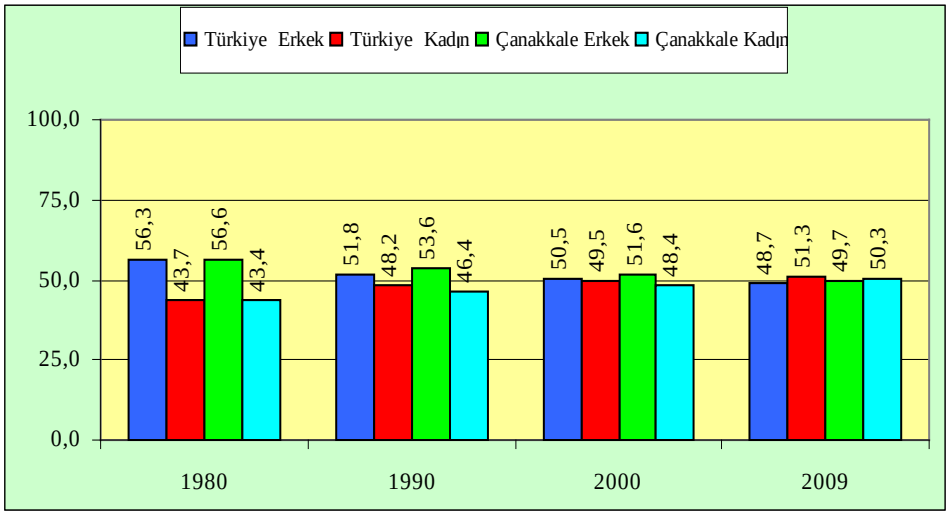


Kaynak: Tablo 2'deki verilerden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Herhangi bir öğrenim kurumundan mezun olmayanların toplam okuryazar nüfus içindeki payı ülke geneline göre Çanakkale'de 1980 yılı hariç daha düşüktür ve bu oranlar ülke ve Çanakkale genelinde 1990 yılına kadar düşmüş, fakat 2000 yılında tekrar artış göstermiştir. 2009 yılında ise hem ülke genelinde hem de Çanakkale genelinde 2000 yılına oranla çok az da olsa bir düşüş göstermiştir. Toplam okuryazar erkek ve kadınlar açısından bakıldığında, bu oranların erkek nüfusa göre kadın nüfusta daha yüksek olduğu görülecektir. Herhangi bir öğrenim kurumundan mezun olmayanların toplam okuryazar nüfus içindeki payı 1980 yılında ülke genelinde %24,5, Çanakkale'de %25,4 iken, 1990 yılında ülke genelinde %19,8'e, Çanakkale'de ise %18,4'e düşmüştür. Fakat bu oranlar 2000 yılında tekrar ülke genelinde %24,7'ye, Çanakkale'de de %18,5'e yükselmiştir. 2009 yılında ise ülke genelinde %23,8'e, Çanakkale'de %17,6'ya düşmüştür. 1990'lı yıllardan sonra özellikle ülke genelinde okuma yazma bilmeyenlere yönelik yürütülen okuma yazma kampanyalarının bu oranın artış göstermesinde önemli bir rolü olmuştur. Görüldüğü gibi, herhangi bir öğrenim kurumundan mezun olmadan okuryazar olanların oranı Çanakkale'de ülke geneline göre daha düşük olmakla birlikte, bu oranın halen çok yüksek olduğu ve mutlaka düşürülmesi gerektiği söylenebilir.

Grafik 5: Bir Öğrenim Kurumundan Mezun Olmayanların

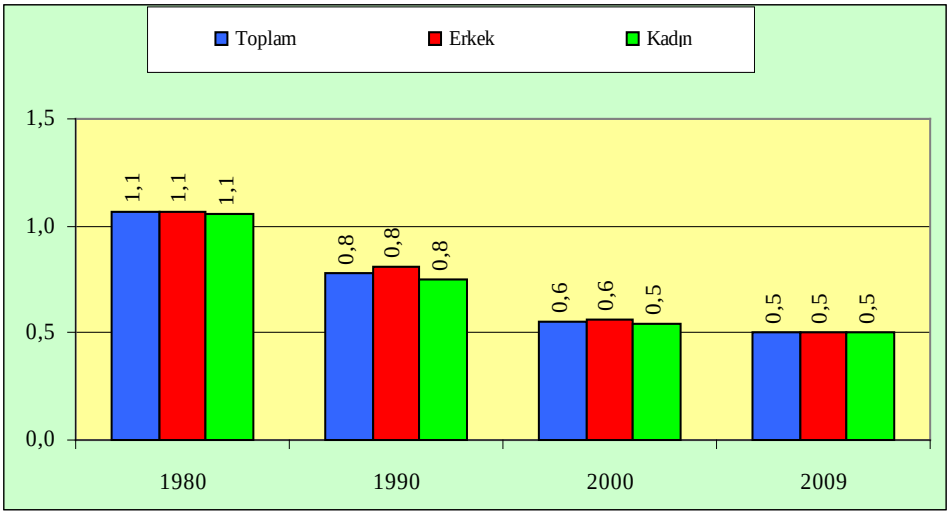
Cinsiyete Göre Dağılımı (%), (1980–2009)



Kaynak: Tablo 2'deki verilerden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Herhangi bir öğrenim kurumundan mezun olmayanların çoğunluğunu hem ülke genelinde hem de Çanakkale'de 2009 yılı hariç erkekler oluşturmaktadır. Bu grup içinde erkeklerin oranları zamanla düşmekle birlikte, erkeklerin oranlarının ülke geneline göre Çanakkale'de daha yüksek olduğu görülmektedir. 1980–2009 yılları arasında herhangi bir öğrenim kurumundan mezun olmayanlar içinde erkeklerin oranı ülke genelinde %56,3'ten %48,7'ye, Çanakkale genelinde ise %56,6'dan %49,7'ye düşmüştür.

Grafik 6: Bir Öğrenim Kurumundan Mezun Olmayanlar Bakımından Çanakkale'nin Türkiye İçindeki Yeri ve Önemi (%), (1980–2009)



Kaynak: Tablo 2'deki verilerden yararlanılarak hazırlanmıştır.

1980 yılında ülke genelinde herhangi bir öğrenim kurumundan mezun olmayanların %1,1'i Çanakkale'de bulunurken bu oran yıllar itibariyle sürekli olarak düşüş göstermiş ve 2009 yılında %0,5'e düşmüştür.

Görüldüğü gibi, Çanakkale'nin yoğun göç alan bir sanayi kenti olmaması ve toplam nüfus içindeki payının azalmasına paralel olarak herhangi bir öğrenim kurumundan mezun olmayan erkekler ve kadınlar açısından yıllar itibari ile bir azalış gösterirken, kadınlar ve erkekler arasında bir eşitlik söz konusudur.

B. OKUL BİTİRENLER

Nüfusun eğitim yapısının belirlenmesinde, okuryazarlık oranları önemli bir ölçüt olmakla birlikte, bunun son derece yetersiz olduğunu söylemek gerekir. Bu nedenle, nüfusun eğitim yapısının bitirilen son eğitim kurumu bakımından incelenmesinde yarar vardır.

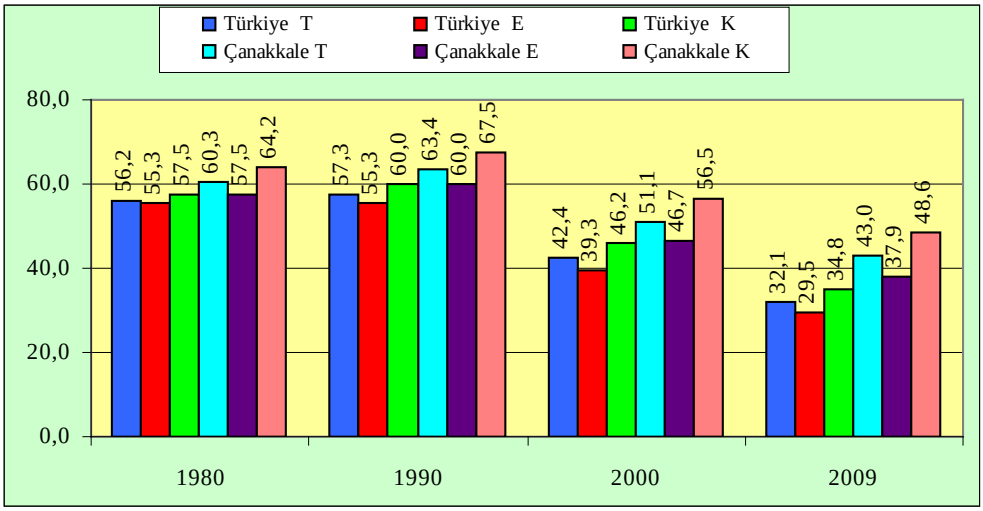
Genel olarak ifade etmek gerekirse ülkemizin, buna Çanakkale geneli ve ilçelerinin büyük bir kısmı da dâhil, ilkokul eğitimi almış insanlar tarafından ağırlıklı olarak temsil edildiği ve okuryazar nüfusun önemli bir kısmını ilkokul mezunlarının oluşturduğu bir niteliğe sahip olduğunu söyleyebiliriz. Ancak, ekonomik ve sosyal kalkınmada yetişmiş insan gücünün sahip olduğu önem dikkate alındığında, ülkemizdeki nüfusun eğitim düzeyini yükseltici ve eğitimi özendirici faaliyetlerin artırılması gerektiği ortadadır.

1. İlkokul Mezunları

Son verilere göre ülkemizde okuryazar nüfusun yaklaşık üçte birlik bir kısmı hatta Çanakkale'de daha fazlası ilkokul mezunudur. Bu husus Çanakkale'nin ilçeleri içinde geçerlidir. Bir ülkenin istenilen ekonomik ve sosyal gelişmeyi gerçekleştirebilmesi için nüfusunun eğitim düzeyini mutlaka geliştirici ve iyileştirici önlemler alması gerekmektedir.

Grafik 7: Toplam Okuryazar Nüfus İçinde

İlkokul Mezunlarının Oranı (%), (1980–2009)

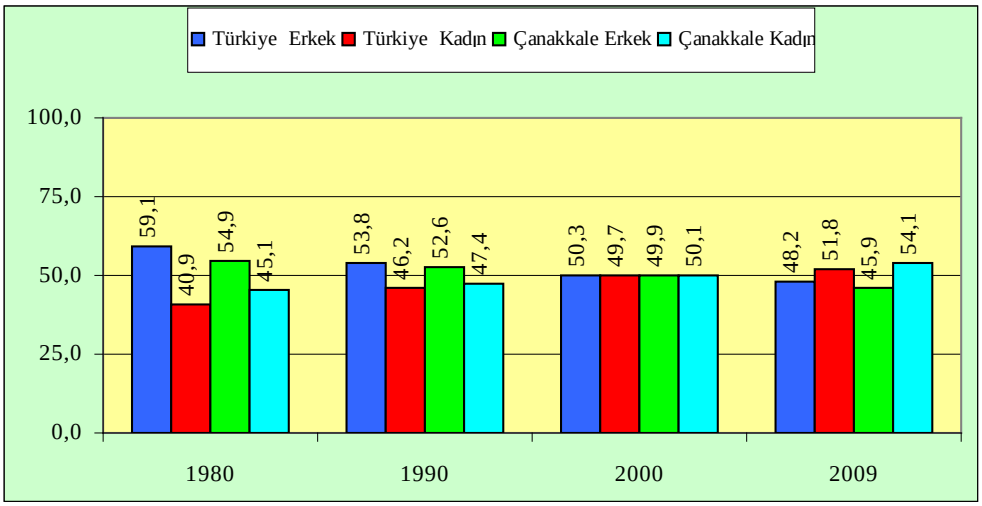


Kaynak: Tablo 2'deki verilerden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Okuryazar nüfus içinde en yüksek payı ilkokul mezunları oluşturmakla birlikte, bunların oranı ülke ve Çanakkale genelinde zaman içinde azalmaktadır. Diğer yandan, toplam okuryazar nüfus içinde ilkokul mezunlarının oranı ülke geneline göre Çanakkale'de daha yüksektir. Ayrıca, toplam okuryazar kadın nüfustaki ilkokul mezunlarının oranı toplam okuryazar erkek nüfustakilerin oranından daha yüksektir. Nitekim toplam okuma yazma bilen nüfus içinde ilkokul mezunlarının oranı 1980–2009 yılları arasında, ülke genelinde %56,2'den %32,1'e, Çanakkale'de %60,3'ten %43'e düşmüştür. Görüldüğü üzere, okuryazar nüfus içinde ilkokul mezunlarının oranı ülke geneline göre Çanakkale'de daha yüksek olmakla birlikte aradaki fark zamanla azalmış ve oranlar 1980 yılına göre önemli miktarda düşmüştür.

Grafik 8: İlkokul Mezunlarının

Cinsiyete Göre Dağılımı (%), (1980–2009)

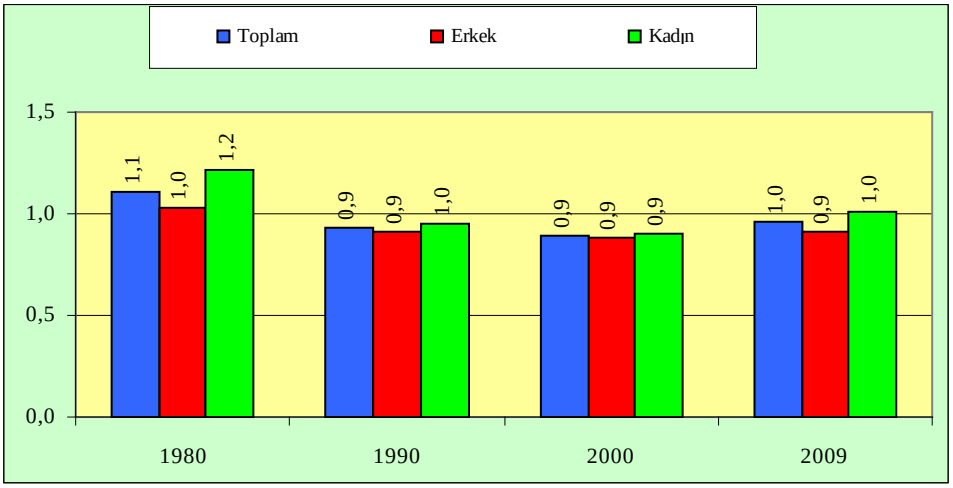


Kaynak: Tablo 2'deki verilerden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Cinsiyet açısından okuryazar nüfus içindeki ilkokul mezunlarının durumuna bakıldığında, bunların çoğunluğunu erkeklerin oluşturmasına karşılık, zamanla erkeklerin oranı düşerken kadınların oranında bir artış meydana gelmiş ve 2009 yılında hem ülke genelinde hem de Çanakkale'de kadınların oranı erkekleri geçmiştir. Nitekim erkeklerin oranı 1980 yılında ülke genelinde %59,1, Çanakkale'de %54,9 iken, bu oranlar 2009 yılında ülke genelinde %48,2'ye, Çanakkale'de %45,9'a düşmüştür. Bu da kadınların ilkokulu bitirdikten sonra erkeklere tanınan eğitim imkânlarından yeterince yararlanamadığının bir göstergesidir.

Grafik 9: İlkokul Mezunları Bakımından

Çanakkale'nin Türkiye İçindeki Yeri ve Önemi (%), (1980–2009)



Kaynak: Tablo 2'deki verilerden yararlanılarak hazırlanmıştır.

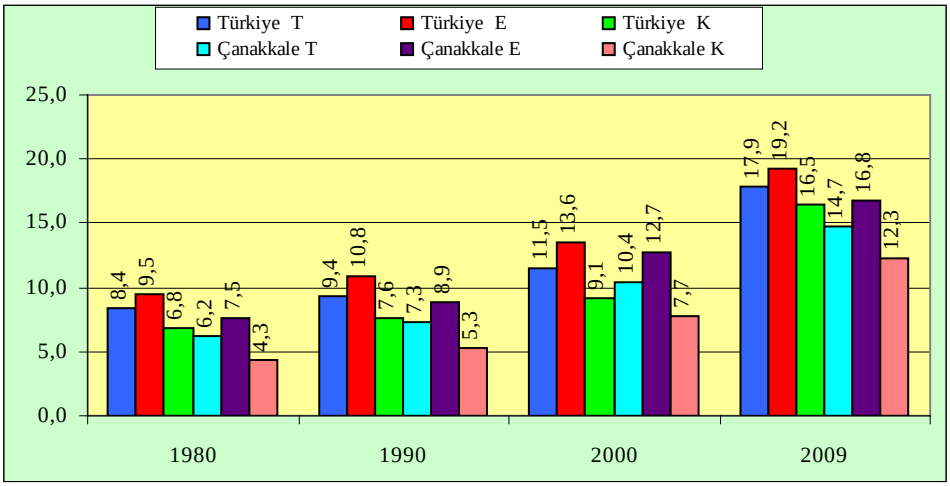
Çanakkale genelindeki ilkokul mezunlarının ülke içindeki payı yıllar itibariyle pek fazla değişim göstermemiştir. Örneğin, Türkiye genelindeki ilkokul mezunlarının 1980 yılında %1,1'i Çanakkale'de bulunurken, bu oran 2009 yılında %1'e düşmüştür. Çanakkale gibi gelişmişlik düzeyi nispeten yüksek olan bir kentin normalde böyle bir durum arz etmemesi gerekir. Ancak, Çanakkale'nin özellikle eğitim düzeyinin düşük olduğu az gelişmiş veya gelişmekte olan bölgelerden almış olduğu göç sonucunda, ilkokul mezunları açısından sahip olduğu pay 1980 yılından bu yana pek fazla düşüş göstermemiştir.

2. Orta ve Dengi Okul Mezunları

Gerek Türkiye ve gerekse Çanakkale genelinde toplam okuryazar nüfus içinde orta ve dengi okul mezunlarının oranları oldukça düşüktür. Ancak, toplam nüfus içinde orta ve dengi okul mezunlarının oranları bakımından Çanakkale'nin durumunun daha kötü bir konumda olduğu görülmektedir. Ama yinede 1980 ile 2009 yılları arasını dikkate aldığımızda, hem Çanakkale'de hem de ülke genelinde bunların oranı iki kattan daha fazla bir artış göstermiştir.

Grafik 10: Toplam Okuryazar Nüfus İçinde

Orta ve Dengi Okul Mezunlarının Oranı (%), (1980–2009)



Kaynak: Tablo 2'deki verilerden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Toplam okuryazar nüfus içinde orta ve dengi okul mezunlarının oranları 1980 yılında ülke geneline göre Çanakkale'de düşükken, hem ülke genelinde hem de Çanakkale'de bunların oranları artmasına rağmen aradaki fark hiç kapanmamıştır. Örneğin, toplam okuryazar nüfus içinde orta ve dengi okul mezunlarının oranları 1980–2009 yılları arası ülke genelinde %8,4'ten %17,9'a, Çanakkale'de ise %6,2'den %14,7'ye yükselmiştir. Konuya toplam okuryazar erkek ve kadın açısından bakıldığında ise, hem ülke genelinde hem de Çanakkale'de erkekler arasında orta ve dengi okul mezunlarının oranlarının kadınlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Örneğin, 1980 yılında

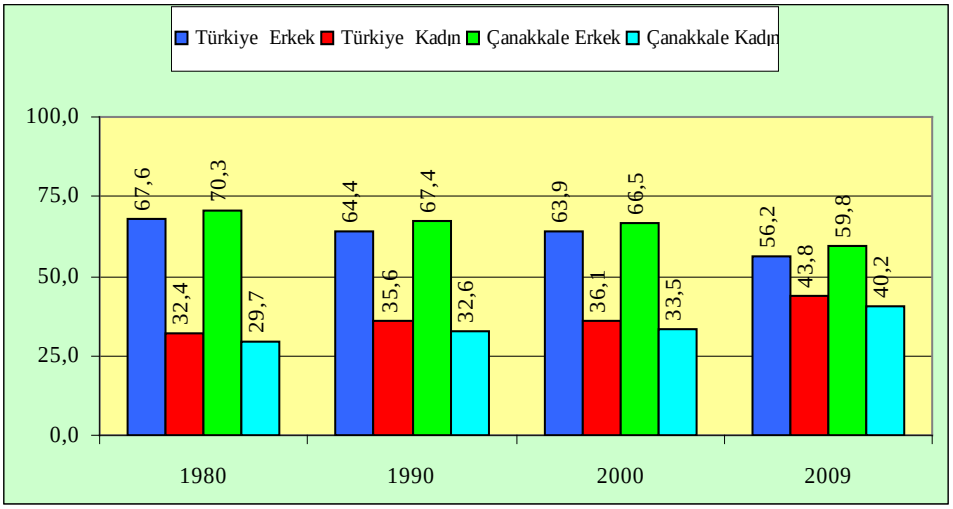
ülke genelindeki toplam okuryazar erkek nüfusun %9,5'i ve toplam okuryazar kadın nüfusun %6,8'i orta ve dengi okul mezunu iken bu oranlar 2009 yılında sırasıyla erkek nüfusta %19,2'ye kadın nüfusta %16,5 olarak gerçekleşmiştir.

Çanakkale'de ise 1980 yılında bu oranlar erkek nüfusta %7,5, kadın nüfusta %4,3 iken, 2009 yılında sırasıyla erkek nüfusta % 16,8'e, kadın nüfusta %12,3'e yükselmiştir. Bir diğer noktada, her ne kadar toplam okuryazar nüfus içinde hem ülke genelinde hem de Çanakkale'de kadınların oranı erkek nüfusa göre daha düşük olsa da, yıllar itibari ile bu farkın azalmaya başlaması anlamlıdır. Kuşkusuz ki, bunda zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkmasının da çok önemli bir payı bulunmaktadır.

Hem ülke hem de Çanakkale genelinde orta ve dengi okul mezunlarının çoğunluğunu, ilkokul mezunlarında olduğu gibi, yine erkekler oluşturmaktadır. Ancak, 1980–2000 yılları arasında bu oranlar çok fazla değişmezken, 2009 yılında hem ülke genelinde hem de Çanakkale'de kadınlar lehine artış göstermiştir. Nitekim 1980 yılında ülke genelinde ve Çanakkale'de orta ve dengi okul mezunlarının yaklaşık %70'ini erkekler oluştururken bu oran 2009 yılında %60'ların altına düşmüştür. Aynı yıllar esas alındığında, kadınların oranı ise %40'ların üzerine çıkmıştır.

Grafik 11: Orta ve Dengi Okul Mezunlarının

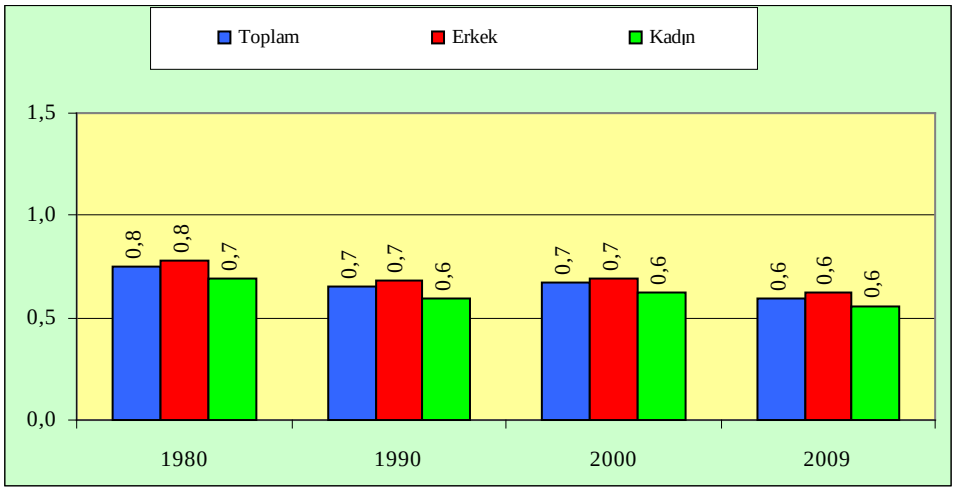
Cinsiyete Göre Dağılımı (%), (1980–2009)



Kaynak: Tablo 2'deki verilerden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Grafik 12: Orta ve Dengi Okul Mezunları Bakımından

Çanakkale'nin Türkiye İçindeki Yeri ve Önemi (%), (1980–2009)



Kaynak: Tablo 2'deki verilerden yararlanılarak hazırlanmıştır.

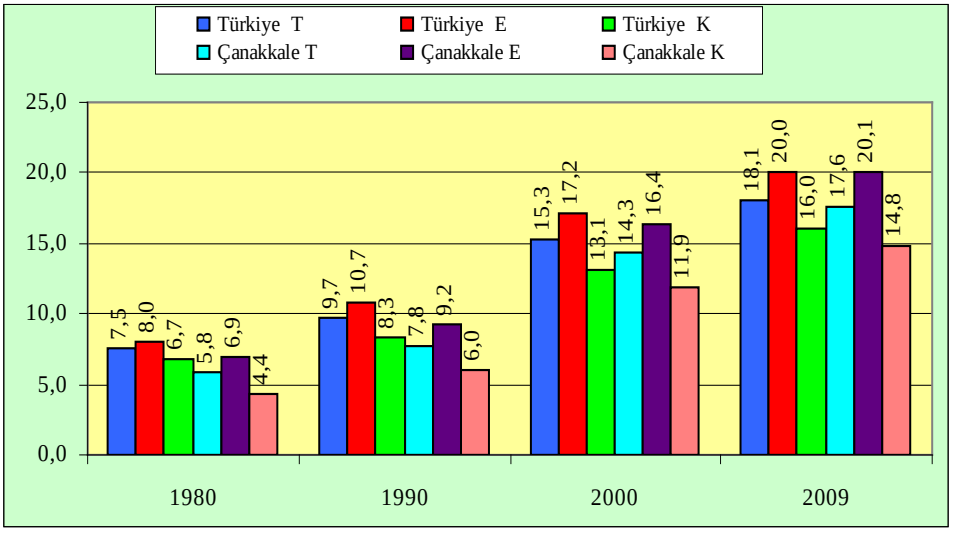
Orta ve dengi okul mezunları bakımından Çanakkale'nin ülke içinde sahip olduğu pay, zaman içinde çok fazla olmasa da düşmüştür. Nitekim orta ve dengi okul mezunları bakımından Çanakkale'nin ülke genelinde sahip olduğu pay 1980 yılında toplamda ve erkeklerde %0,8, kadınlarda ise daha düşük olup %0,7 iken, 2009 yılında bu oranlar azda olsa düşmüş, hem toplamda hem de kadın ve erkeklerde %0,6 olarak gerçekleşmiştir.

3. Lise ve Dengi Okul Mezunları

Gerek ülke genelinde gerekse Çanakkale'de toplam okuryazar nüfus içinde herhangi bir öğrenim kurumundan mezun olmayanlarla ilkokul mezunlarının payının azaldığı, fakat ortaokul mezunlarının payının arttığı daha önceki konularda dile getirilmişti. Buna paralel olarak lise ve dengi okul mezunlarının toplam okuryazar nüfus içindeki payının da hem ülke hem de Çanakkale genelinde artmakta olduğu görülmektedir.

Grafik 13: Toplam Okuryazar Nüfus İçinde

Lise ve Dengi Okul Mezunlarının Oranı (%), (1980–2009)



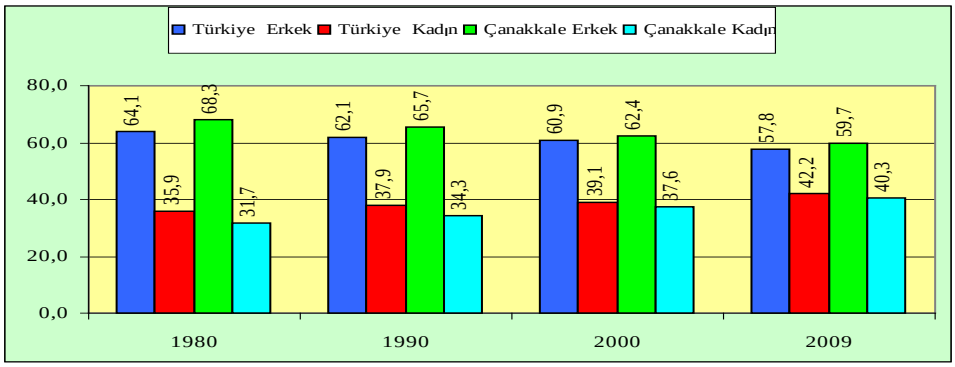
Kaynak: Tablo 2'deki verilerden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Hem ülke hem de Çanakkale genelinde, bir ülkenin veya bir bölgenin nispeten daha nitelikli bir kesimini ve orta öğretim kademesini oluşturan lise ve dengi okul mezunlarının toplam okuryazar nüfus içindeki payı sürekli olarak artmaktadır. Ancak, Çanakkale'nin payı ülke genelinden daha düşük olmakla birlikte aradaki fark zamanla önemli düzeyde kapanmaktadır. Nitekim 1980 yılında toplam okuryazar nüfus içinde lise ve dengi okul mezunlarının oranı ülke genelinde %7,5 iken, bu oran Çanakkale'de daha düşük olup %5,8'dir. 2009 yılında ise ülke genelinde %18,1'e, Çanakkale'de de %17,6'ya yükselmiş ve aradaki fark önemli düzeyde azalmıştır.

Diğer taraftan, toplam okuryazar erkek ve kadınlar için de aynı şeyler geçerli olmakla birlikte, ülke genelinde okuryazar kadın nüfus içinde lise ve dengi okul mezunlarının oranları daha düşük olup, zamanla bu fark azalmaktadır.

Grafik 14: Lise ve Dengi Okul Mezunlarının

Cinsiyete Göre Dağılımı (%), (1980–2009)

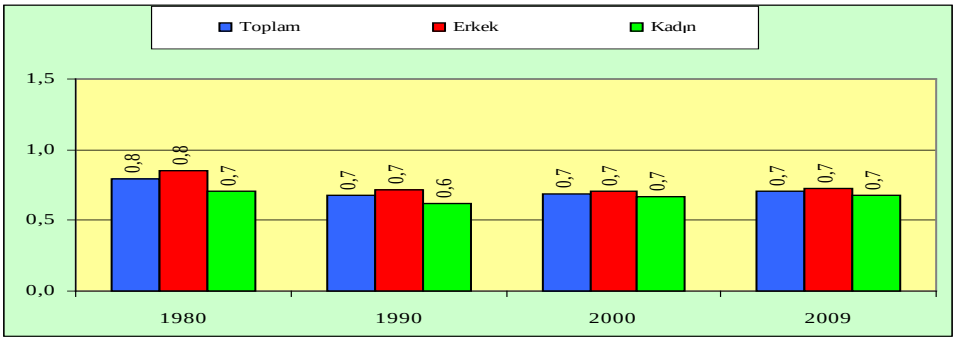


Kaynak: Tablo 2'deki verilerden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Orta ve dengi okul mezunlarında olduğu gibi, lise ve dengi okul mezunlarının da önemli bir kısmını erkekler oluşturmakla birlikte, zaman içinde erkeklerin oranının düşmekte, kadınların oranının ise artmakta olduğu görülmektedir. Nitekim erkeklerin oranı Çanakkale genelinde 1980–1990 yılları arasında %65'lerin üzerinde seyrederken, 2009 yılında hem ülke genelinde hem de Çanakkale'de %60'ların altına düşmüş, kadınların oranı ise %40'ların üzerine çıkmıştır.

Grafik 15: Lise ve Dengi Okul Mezunları Bakımından

Çanakkale'nin Türkiye İçindeki Yeri ve Önemi (%), (1980–2009)



Kaynak: Tablo 2'deki verilerden yararlanılarak hazırlanmıştır.

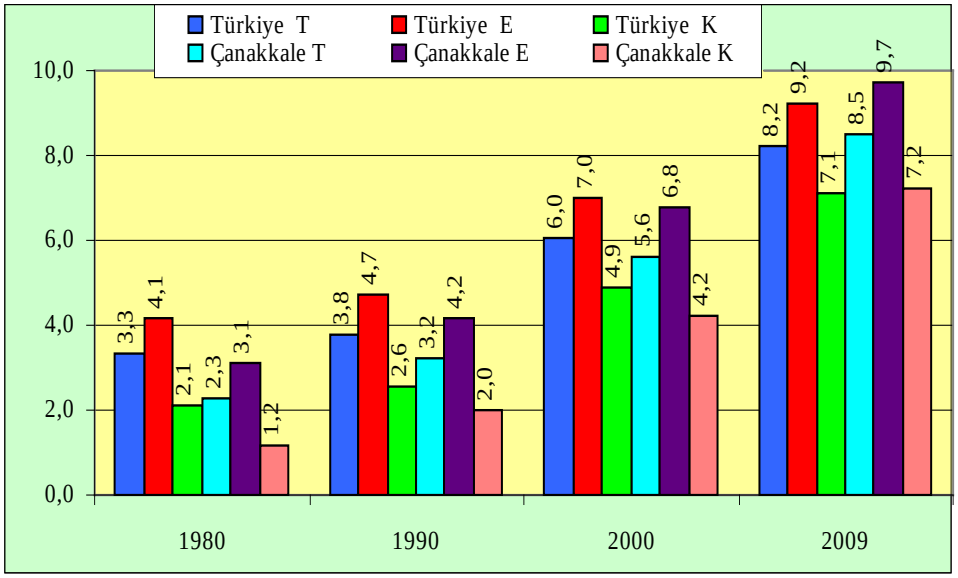
Orta ve dengi okul mezunlarında olduğu gibi, Çanakkale'nin lise ve dengi okul mezunlarında da ülke içinde sahip olduğu pay yıllar itibarıyla pek değişmemiştir. Nitekim 1980 yılında ülke genelindeki lise ve dengi okul mezunlarının %0,8'i Çanakkale'de bulunurken, bu oran 2009 yılında hem toplamda hem de kadın ve erkeklerde %0,7'ye düşmüştür. Bu veriler bize, Çanakkale'nin yıllar itibarıyla toplam nüfustan aldığı pay düşmesine rağmen, lise ve dengi okul mezunlarının oranlarının düşmemesi, eğitim seviyesi açısından iyi bir konumda olduğunu ve nitelikli bir insan gücüne sahip olduğunu göstermektedir.

4. Yüksekokul ve Fakülte Mezunları

Toplam okuryazar nüfus içinde bitirilen son öğrenim kurumuna göre en düşük paya gerek ülke genelinde ve gerekse Çanakkale'de yüksekokul ve fakülte mezunları sahip bulunmaktadır.

Grafik 16: Toplam Okuryazar Nüfus İçinde

Yüksekokul ve Fakülte Mezunlarının Oranı (%), (1980–2009)

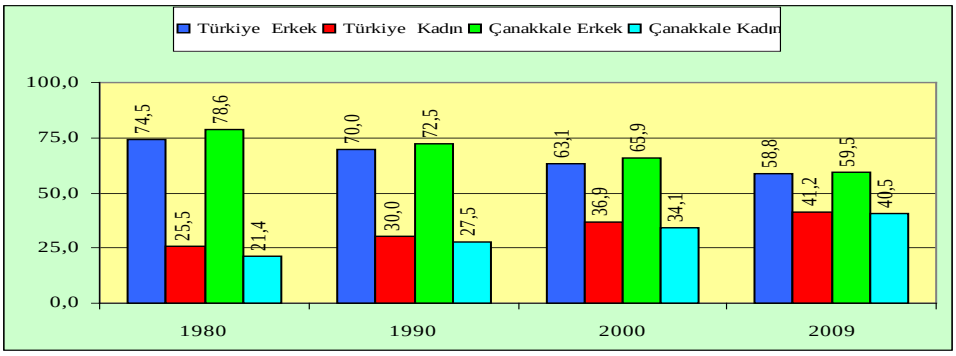


Kaynak: Tablo 2'deki verilerden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Toplumun en nitelikli bölümünü oluşturan yüksekokul ve fakülte mezunlarının toplam okuryazar nüfus içindeki oranı, zaman içinde hem ülke hem de Çanakkale genelinde artış göstermekle birlikte, her iki bölgede de en düşük paya bu grubun sahip olduğu, ancak bu kesimin payının ülke geneline göre Çanakkale'de biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Nitekim yüksek eğitimli nüfusun toplam okuryazar nüfus içindeki payı 1980–2009 yılları arasında, ülke genelinde %3,3'ten %8,2'ye, Çanakkale genelinde ise %2,3'ten %8,5'e yükselmiştir. Bu verilerin de gösterdiği gibi, yüksekokul ve fakülte mezunları bakımından Çanakkale ülke geneline göre yıllar itibarıyla daha fazla artış göstermiştir.

Grafik 17: Yüksekokul ve Fakülte Mezunlarının

Cinsiyete Göre Dağılımı (%), (1980–2009)

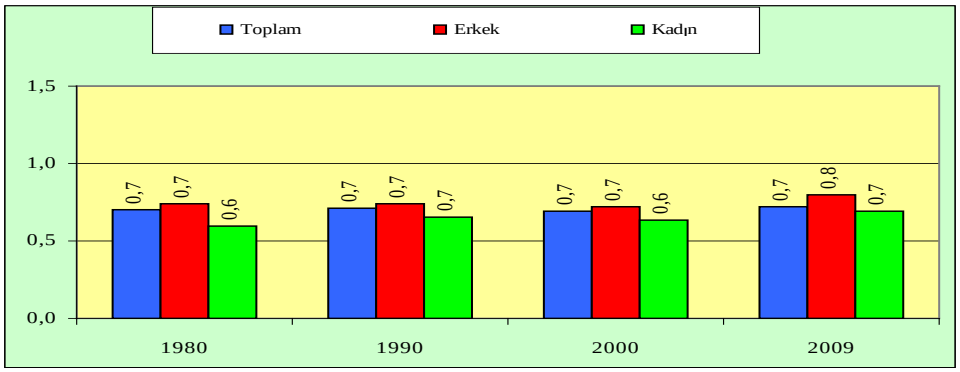


Kaynak: Tablo 2'deki verilerden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Orta, lise ve dengi okul mezunlarında olduğu gibi, yüksekokul ve fakülte mezunlarının da çoğunluğunu, zamanla oranları birazda olsun azalmakla birlikte, erkeklerin oluşturduğu görülmektedir. Yüksekokul ve fakülte mezunları arasında kadınların oranı 1980 yılında ülke genelinde %25,5, Çanakkale'de daha düşük olup %21,4 iken, 2009 yılında ülke genelinde %41,2'ye, Çanakkale'de de %40,5'e yükselmiştir.

Grafik 18: Yüksekokul ve Fakülte Mezunları Bakımından

Çanakkale'nin Türkiye İçindeki Yeri ve Önemi (%), (1980–2009)



Kaynak: Tablo 2'deki verilerden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Çanakkale'nin yüksekokul ve fakülte mezunları bakımından ülke içindeki aldığı pay yıllar itibarıyla toplamda değişmemiştir. 1980 ve 2009 yıllarında Çanakkale'nin bu grupta ülke içindeki payı % 0,7'dir. Ancak yüksekokul ve fakülte mezunları arasında erkeklerin oranı 1980 yılında %0,7 iken 2009'da %0,8'e, kadınlarda ise aynı yıllar arasında %0,6'dan %0,7'ye çıkmıştır.

SONUÇ

6 yaş ve üstündeki toplam **nüfusun eğitim durumu** itibariyle dağılımını 1980–2009 yılları arasındaki gelişmeye bakarak değerlendirdiğimizde; ülke geneli ile Çanakkale'nin genel özelliklerini şöyle sıralamak mümkündür:

Öncelikle toplam nüfus içinde **okuma yazma bilmeyenlerin oranı** ülke geneline göre (%32,5'ten %7,2'ye) Çanakkale'de (%25,3'ten %5,2'ye) daha düşük olmakla birlikte, bu oran her iki bölgede de düşmektedir. **Okuma yazma bilenlerin oranı** ise ülke genelinde de %67,5'ten %88,2'ye, Çanakkale'de de %74,7'den %91,7'ye yükselmiştir. Görüldüğü gibi, okuryazarlık bakımından Çanakkale ülke genelinden daha iyi bir konumdadır.

Toplam okuryazar nüfus içinde **herhangi bir öğrenim kurumundan mezun olmadan okuma yazma bilenlerin** oranı hem ülke genelinde (%24,5'ten %23,8'ye) hem de Çanakkale'de (%25,4'ten %16,3'e) zamanla düşmekle birlikte, bu kesimin oranı ülke geneline göre Çanakkale'de daha düşüktür.

Okuryazar nüfus içinde **ilkokul mezunlarının** oranı 1980–2009 yılları arasında, ülke genelinde %56,2'den %32,1'e, Çanakkale'de %60,3'ten %43'e düşmüştür. Görüldüğü üzere, okuryazar nüfus içinde ilkokul mezunlarının oranı ülke geneline göre Çanakkale'de daha yüksek olmakla birlikte aradaki fark zamanla azalmış ve oranlar 1980 yılına göre önemli miktarda düşmüştür.

Toplam okuryazar nüfus içinde **orta ve dengi okul mezunlarının** oranları 1980 yılında ülke geneline göre Çanakkale'de düşükken, hem ülke genelinde hem de Çanakkale'de bunların oranları artmasına rağmen aradaki fark hiç kapanmamıştır. Örneğin, toplam okuryazar nüfus içinde orta ve dengi okul mezunlarının oranları 1980–2009 yılları arası ülke genelinde %8,4'ten %17,9'a, Çanakkale'de ise %6,2'den %14,7'ye yükselmiştir.

1980 yılında toplam okuryazar nüfus içinde **lise ve dengi okul mezunlarının** oranı, ülke genelinde %7,5 iken, bu oran Çanakkale'de daha düşük olup %5,8'dir. 2009 yılında ise ülke genelinde %18,1'e, Çanakkale'de de %17,6'ya yükselmiş ve aradaki fark önemli düzeyde azalmıştır.

Toplam okuryazar nüfus içinde aynı yıllar arasında **yüksekokul ve fakülte mezunlarının** oranı, ülke genelinde %3,3'ten %8,2'ye, Çanakkale genelinde ise %2,3'ten %8,5'e yükselmiştir. Bu verilerin de gösterdiği gibi, yüksekokul ve fakülte mezunları bakımından Çanakkale ülke geneline göre yıllar itibarıyla daha fazla artış göstermiştir.

Nüfusun **eğitim yapısı açısından Çanakkale'nin ülke genelindeki payına** baktığımızda (1980–2009); okuma yazma bilmeyenler (%0,7'den %0,5'e), okuma yazma bilenler (%1'den %0,7'ye), herhangi bir öğrenim kurumundan mezun olmadan okuryazar olanlar (%1,1'den %0,5'e),

ilkokul mezunu olanlar (%1,1'den %1'e), orta ve dengi okul mezunu olanlar (%0,8'den %0,6'ya), lise ve dengi okul mezunu olanlar (%0,8'den %0,7'ye) düşmüştür. Yüksekokul ve fakülte mezunlarının oranı ise (%0,7) bu yıllar arasında değişmemiştir. Aslında Çanakkale'nin eğitim seviyesi yükselirken ülke içindeki payının düşmesi, yıllar itibariyle ülke nüfusundan aldığı payın düşmesiyle de ilişkilidir.

Genel olarak ifade etmek gerekirse ülkemizin, buna Çanakkale geneli ve ilçelerinin büyük bir kısmı da dâhil, ilkokul eğitimi almış insanlar tarafından ağırlıklı olarak temsil edildiği ve okuryazar nüfusun önemli bir kısmını ilkokul mezunlarının oluşturduğu bir niteliğe sahip olduğunu söyleyebiliriz. Ancak, ekonomik ve sosyal kalkınmada yetişmiş insan gücünün sahip olduğu önem dikkate alındığında, ülkemizdeki nüfusun eğitim düzeyini yükseltici ve eğitimi özendirici faaliyetlerin artırılması gerektiği ortadadır.

KAYNAKÇA

Çanakkale Valiliği, *Cumhuriyetin 75. yılında Çanakkale 1998,* Çanakkale Valiliği Yayını, Çanakkale, 1998.

DİE, *2000 Genel Nüfus Sayımı, Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri (Türkiye),* Yayın No: 2759, Ankara, 2003.

DİE, *2000 Genel Nüfus Sayımı, Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri (Çanakkale),* Yayın No: 2545, Ankara, 2002.

DPT, *İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması (2003),* Yayın No: 2671, Ankara, 2003.

Sefer Şener, "Çanakkale Turizm Ekonomisi Ekseninde Kalkınma Stratejisi Formülasyonu", *Çanakkale İlinin Ekonomik Gelişmesi* (Seminer), İktisadi Araştırmalar Vakfı Yayını, İstanbul, 2005.

Suat Uğur ve Ali Şahin Örnek, "Çanakkale'nin Beşeri Gelişim Göstergeleri", Uluslararası Çanakkale Kongresi, *Çanakkale II Ekonomi ve Sosyo-Kültürü,* İstanbul Büyükşehir Belediyesi, Kültür A.Ş. Yayını, İstanbul, 2006.

TÜİK, *Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Nüfus Sayımı 2009,* Yayın No: 3427, Ankara, 2010.

http://www.canakkale.gov.tr/

BÖLÜM 2

Eğitim Programları ve Öğretim

ON TEACHERS' PERCEPTION OF THE PRINCIPLES OF CRITICAL PEDAGOGY: THE CASE OF IRANIAN PRIMARY, SECONDARY AND HIGH SCHOOL TEACHERS

Abstract

As a post modern approach and a relatively new paradigm in thinking about education, Critical Pedagogy (CP) derives its interest from critical theory. Critical theory began with the assumption that social relations are infused with injustices and it is the responsibility of intellectuals to recognize and address power relations. Accordingly, CP provides principles, inspirations and recommendations to improve human education and to direct it to democratic and oppression –free direction. This study was an attempt to survey 200 Iranian school teachers' views concerning CP at elementary, secondary, and high school levels. Adopting "the Principles of Critical Pedagogy Scale" developed by Yilmaz (2009), as the instrument, differences in teachers' views on CP by age, gender, and the level they teach at were examined. Data analysis was done by utilizing descriptive statistics, t-test, and ANOVA. The results indicated for no significant difference between teachers' views concerning the given variables except for gender. Moreover, in spite of teachers' agreement and approval of CP and its principles, the results obtained from the study indicate for the absence of critical pedagogy in Iranian educational system which can be attributed to the centralized top-down educational management.

Key words: Critical thinking- Critical Pedagogy- Teachers' Role- Praxis- Education- Concientization.

HİZMET İÇİ EĞİTİM KURSUNUN FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETMENLERİNİN PERFORMANS DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

EFFECTS OF IN-SERVICE EDUCATION ON SCIENCE TEACHERS' ATTITUDES REGARDING PERFORMANCE ASSESSMENT

Mustafa METİN[a], Haluk ÖZMEN[b] & Kerem COŞKUN[a]

[a] Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, ARTVİN

[b] KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, TRABZON

mustafametinae@hotmail.com, hozmen61@hotmail.com, keremcoskun@hotmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, performans değerlendirmeye yönelik hazırlanan bir hizmet içi eğitim (HİE) kursunun Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik tutumlarına etkisini belirlemektir. Deneysel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırma, 2008–2009 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Artvin il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 25 Fen ve Teknoloji öğretmeniyle yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Metin ve Özmen (2008) tarafından geliştirilen "Performans Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği (PTÖ)" kullanılmıştır. Araştırmada ilk olarak HİE kursu başlamadan önce Fen ve Teknoloji öğretmenlerine PTÖ ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra 60 saatlik bir zaman diliminde kurs yürütülmüş ve kurstan sonra PTÖ son test olarak tekrar uygulanmıştır. Öğretmenlerin ön ve son testten aldıkları puanlar kendi içlerinde bağımlı t-testi kullanılarak karşılaştırılmış ve değişkenler arasında fark olup olmadığı $p=0.05$ anlamlılık düzeyinde belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin son testte aldıkları ortalama puanın ön testte aldıkları ortalama puana göre daha fazla olduğu, fakat ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Bu durum HİE kursunun öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik tutumlarında istatistiksel anlamda önemli ölçüde bir değişime yol açmayı başaramadığı şeklinde yorumlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Hizmet içi eğitim, performans değerlendirme, tutum, Fen ve Teknoloji öğretmeni

Abstract

The aim of study is to determinate effects of preparing in-service education towards performance assessment on science and technology teachers' attitudes regarding performance assessment. Experimental research methods was used this study. The study was carried out at spring semester of 2009 with 25 science and technology teachers working elementary schools in Artvin city centre. Attitude scale towards performance assessment developed by Metin and Özmen (2008) was used as data gathers tool. In this study, firstly; before in-service education was started, Attitude scale towards performance assessment was administered to science and technology teachers as a pre-test. Then in-service education was carried out in 60 hours and attitude scale towards performance assessment was administered to teachers as a post-test. In order to test whether the teachers' scores differ according to pre and post test dependent sample t-test was used. These were examined for statistical significance based on p=0.05 significance level. Result of this study, it was seen that teachers' score in post-test more than teachers' score in pre-test. But no significant differences were not found (p>0.05) between pre and post test scores. This result was expounded that in-service education was not provided to changes meaningfully on teachers' attitude on performance assessment.

Keywords: In-service education, performance assessment, attitude, science and technology teacher

1. GİRİŞ

Öğretmenlerin, eğitim sistemindeki giderek değişen görev, rol ve sorumluluklarını daha iyi kavraması ve yerine getirmesi için hizmet-öncesi eğitim gerekli, fakat yeterli değildir. Mesleğe girdikleri andan itibaren öğrenimleri sırasında edindikleri bilgi ve becerilerin uygulamada yetersiz olduğunu, çalıştıkları alanla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ya da öğrenimleri sırasında edindikleri bilgi ve becerilerin meslek yaşamında hızla değiştiğini gören öğretmenler sürekli bir eğitime gereksinim duymaktadır (Özyürek, 1981). Öğretmenlerin kendi alanlarında daima daha güçlü, gayretli ve gelişme sağlayan kişiler olarak görev yapabilmeleri için hizmet içi eğitimle (HİE) desteklenmelerine ihtiyaç vardır (Saban, 2000).

HİE, sektör ayırımı yapmaksızın özel veya tüzel kişilere ait kurumlarda belli bir maaş veya ücret karşılığında görevlendirilmiş ya da çalışan bireylere verilen eğitimdir (Taymaz, 1997). Bu tür bir eğitimin temel amacı; özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde çalışmakta olan bireylerin, görevleri ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamaktır (Pehlivan, 1997). HİE sayesinde, öğretmenler çağın gereklerine uygun bilgi ve becerileri kazanabilir ve yeni öğretim programlarını ve eğitim sisteminde meydana gelen değişiklikleri doğru bir şekilde uygulayabilirler (Tekin ve Ayas,

2002). Ayrıca mesleği ile ilgili kurumsal düşünceleri pratikte kullanmayı bilen bir eğitimci verimliliği arttırır. Bu da HİE'nin gerekliliğini ve önemini ortaya koyar (Bağcı ve Şimşek, 2000)

Literatürde öğretmenlere yönelik yapılan bazı araştırmalar onların özellikle yöntem ve teknikler (Çakır, 2004; Kop, 2003), kavram öğretimi (Tekin, 2004), materyal geliştirme (Çakır, 2004), laboratuar uygulamaları (Kaya, 2003), yeni programın ölçme-değerlendirme anlayışı (Arslan ve Demirel, 2007; Ercan ve Akbaba-Altun, 2005; Gömleksiz ve Bulut, 2007; Mentiş-Taş, 2007) gibi konularda birçok eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Öğretmelerdeki bu tür eksiklikleri gidermek için HİE'ye ihtiyaç duyulmaktadır. HİE'ye ihtiyaç duyulan konulardan birisi de 2004 yılından itibaren uygulamaya konulan yeni öğretim programlarında benimsenen ölçme-değerlendirme anlayışıdır.

Yeni uygulamaya konulan Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında geleneksel değerlendirme anlayışı yerine performansa dayalı değerlendirme anlayışı, yani performans değerlendirme benimsenmektedir. Performans değerlendirme anlayışıyla birlikte öğretmenlerin daha önce kullanmadıkları ya da hakkında bilgi sahibi olmadıkları; kontrol listeleri, dereceli ölçekler, dereceli puanlama anahtarları, anekdot kayıtları, ürün dosyaları, kavram haritaları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, akran ve öz değerlendirme formları gibi ölçme araçları gündeme gelmiştir. Bu durum dikkate alındığında ilköğretimin ikinci kademesinde, 6., 7. ve 8. sınıflarda görev yapan Fen ve Teknoloji öğretmelerinin performans değerlendirme anlayışı hakkında yeterli bilgi sahibi olmamaları kaçınılmazdır. Nitekim bazı araştırmacıların yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin yeni öğretim programının ölçme değerlendirme anlayışında sıkıntılar yaşadıkları ve bu alanda HİE ihtiyaçlarının olduğu belirlenmiştir (Acat ve Demir, 2007; Çalık, 2007; Şenel-Çoruhlu ve diğ., 2009; Güven ve Eskitürk, 2007; Şenel, 2008; Metin, 2010; Metin ve Özmen, 2009a; Metin ve Özmen, 2010).

Öğretmenlerin bu anlamdaki ihtiyaçlarını gidermek, performans değerlendirmeyi ve performans değerlendirmede kullanılan değerlendirme araçlarını teorik ve pratik olarak tanıtan bir HİE kurs programının hazırlanmasını ve uygulanmasını zorunlu hale getirmektedir. Şüphesiz ki, öğretmenlere sadece performans değerlendirmeye yönelik HİE kursları vermek yeterli değildir. HİE kurslarının amacı öğretmenlere uygulamadaki eksikliklerini giderebilecekleri bilgi vermek olduğuna göre, verilen bu bilgilerin ne derece kazanıldığının ve uygulamaya yansıtıldığının belirlenmesi de önemlidir (Kaya, 2003; Tekin, 2004). Bunun için de öğretmenlerin performans değerlendirme hakkında verilen HİE kursunda öğrendiklerini sınıf ortamına taşımada performans değerlendirmeye yönelik olumlu tutumlar kazanması son derece önemlidir. Bu yüzden performans değerlendirmeyle ilgili düzenlenen HİE kurs programının öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik tutumlarına nasıl bir etkisinin olduğunun araştırılması gerekir.

Literatürde öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik tutumlarını belirlemeye çalışan (Metin, 2011) performans değerlendirmeye yönelik HİE ihtiyaçlarını belirleyen (Metin ve Özmen,

2009a; Metin ve Özmen, 2010; Şenel, 2008), performans değerlendirme hakkında görüşlerini belirleyen (Birgin, 2008; Çalık, 2007; Karakuş ve Kösa, 2009, Metin ve Birişçi, 2010; Metin ve Birişçi, 2011; Metin ve Demiryürek, 2009) ve performans değerlendirmeye yönelik bir HİE kursu tanıtımını yapan (Metin, 2010; Metin ve Özmen, 2009b) çalışmalara rastlanmaktadır. Fakat performans değerlendirmeye yönelik bir HİE kurs programı düzenleyip bu programın öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik tutumlarına nasıl bir etkisinin olduğunu belirleyen çalışmalarla pek fazla karşılaşılmamaktadır. Bu bakımdan yapılan bu çalışmanın literatüre katkısının olacağına ve gelecekte bu alanda çalışmalar yapacak araştırmacılara yön göstereceğine inanılmaktadır.

Bu bağlamda araştırmanın amacı performans değerlendirmeye yönelik hazırlanan bir HİE kursunun Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik tutumlarına etkisini belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlar da incelenmeye çalışılmıştır:

- HİE kursunun Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirmeyi sınıfta uygulamaya yönelik tutumlarına etkisini belirlemek.
- HİE kursunun Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik olumsuz tutumlarına etkisini belirlemek.
- HİE kursunun Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin akran değerlendirme ve öz değerlendirmeye yönelik tutumlarına etkisini belirlemek.

2. YÖNTEM

2008–2009 eğitim-öğretim yılı güz döneminde yapılan araştırmada tek gruba ön test ve son test uygulamasının yapıldığı basit deneysel yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Artvin merkezdeki ilköğretim okullarında görev yapan 25 Fen ve Teknoloji öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %44'ü erkek, %56'sı bayandır. Yaşları itibarı ile öğretmenlerin %28'i 25'ten küçük, %32'si 26 – 35 yaşları arasında, %32'si 36 – 45 yaşları arasında ve %8'i 45 yaş ve üstü yaşlardadır. Öğretmenlerin tamamı dört yıllık üniversite mezunu olup, %8'i bir yıldan az, %32'si 1 – 5 yıl arası, %24'ü 5 – 10 yıl arası, %28'i 10 – 15 yıl arası ve %8'i 15 yıldan fazla mesleki deneyime sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin %80'i 6. sınıfta, %88'i 7. sınıfta ve %84'ü 8. sınıfta derslere girmektedir.

2.1. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla Metin ve Özmen (2008) tarafından geliştirilen "Performans Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği (PTÖ)" kullanılmıştır. Üç faktör ve 30 maddeden oluşan ölçekte, performans değerlendirmeyi sınıfta uygulamaya yönelik tutumu (PESUT)

ölçen 13 madde, performans değerlendirmeye yönelik olumsuz tutumları (POT) ölçen 11 madde ve akran ve öz değerlendirmeye yönelik tutumları (AÖT) ölçen 6 madde bulunmaktadır. Ölçeğin genel güvenirlik katsayısı Cronbach-alpha=0,899 olarak hesaplanırken, bu değer performans değerlendirmeyi sınıfta uygulamaya yönelik tutumlar için 0,852, performans değerlendirmeye yönelik olumsuz tutumlar için 0,791 ve akran ve öz değerlendirmeye yönelik tutumlar için 0,816 olarak bulunmuştur.

2.2. Araştırmanın Uygulama Süreci

Çalışma dört aşamada tamamlanmıştır. Araştırmada ilk olarak sistem yaklaşımı modelinin analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamaları takip edilerek performans değerlendirmeye yönelik bir HİE kurs programının içeriği hazırlanmıştır. Bu kurs programının kapsamında, ölçme – değerlendirme türleri, alternatif değerlendirme anlayışı, anekdot kayıtları, kontrol listesi, dereceli ölçekler, dereceli puanlama anahtarı, performans görevleri, öğrenci ürün dosyaları, akran ve öz değerlendirme formları gibi konulara yer verilmiştir. HİE kurs programının süresi 60 saat olarak planlanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında, HİE kursunun başında Metin ve Özmen (2008) tarafından geliştirilen PTÖ ön test olarak öğretmenlere uygulanmıştır. Üçüncü aşamada, performans değerlendirmeye yönelik HİE kurs programı 60 saatlik bir zaman diliminde öğretmenlere uygulanmıştır. Son olarak araştırmanın başında kullanılan ölçek tekrar son test olarak uygulanmıştır.

2.3. HİE Kurs Programının Geliştirilme Süreci

Çalışmada, HİE kurs programının geliştirilmesinde sistem yaklaşımı modelinin analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamaları takip edilmiştir. Bu beş aşamanın her birinde yapılan çalışmalar sırasıyla aşağıdaki bölümlerde açıklanmıştır.

2.3.1. HİE İhtiyacının Saptanması (Analiz): HİE kursunun öğretim programı hazırlanırken analiz aşamasında; öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik ihtiyaçlarının belirlemesi, HİE kurs programının kapsam ve akışının tespit edilmesi, öğretim programının içeriğindeki konuların belirli bir sıraya konulması ve kullanılacak materyallerin ve katılımcı öğretmenlerin analizi yapılmıştır. Çalışmada ilk önce yapılan literatür taramasında öğretmenlerin yeni program hakkındaki düşüncelerinin neler olduğunu belirlemeye yönelik çalışmalar incelenmiştir. Ayrıca programda

önerilen alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanımına, öğretmenlerin bu yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerine ve yaşanan sorunlara yönelik araştırmalar irdelenmiştir. Bu ölçme değerlendirme anlayışına yönelik ihtiyacın, çalışmanın örneklemini oluşturan öğretmenler tarafından da hissedilip hissedilmediğini belirlemek amacıyla hazırlanan HİE ihtiyaç belirleme anketi ve yarı yapılandırılmış mülakat formları öğretmenlere uygulanmıştır. Literatür taraması, anket ve mülakat sonucunda elde edilen veriler analiz edilerek, öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik mevcut durumları, bilgi düzeyleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları belirlenmiştir.

2.3.1.1. HİE Programının Kapsam ve Akışının Belirlenmesi: Bu bölümde, programda yer alacak konular, kullanılacak öğretim yöntemleri ve kurs programının düzenlenme şekli belirlenmiştir. HİE kurs programında bulunan konular, ulusal ve uluslar arası HİE kurs programları ve öğretmenlerin HİE ihtiyaçları göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Konular seçilip program kapsamında düzenlendikten sonra, seçilen konularla ilgili amaçlar ile kazanımlar ve bu kazanımları kazandırmak için en uygun öğretim yöntemleri belirlenmiştir. Ayrıca kurs programında hangi araç-gereçlere ihtiyaç duyulacağı, eğitim sırasında hangi noktaların vurgulanması gerektiği gibi hususlara da karar verilmiştir. HİE kurs programının kapsamı belirlendikten sonra programın akışının nasıl olacağına karar verilmiştir. Kurs programında, ölçme değerlendirmenin eğitim-öğretimdeki yeri ve önemi, değerlendirme türleri, değerlendirme türlerinin özellikleri ve değerlendirme türlerine yönelik geliştirilen örnek etkinliklere programın ilk günlerinde yer verilmiştir. Bu şekilde öğretmenler program süresince takip edilecek öğretim yöntemleri ve yapılacak faaliyetler hakkında bilgilendirilmiştir.

2.3.2. HİE Kurs Programının Planlanması (Tasarım): Bu aşamada, programın insan kaynakları, zaman planlaması, taslak programın oluşturulması, öğretim hedeflerinin ve ölçme araçlarının geliştirilmesi işlemleri yürütülmüştür. HİE kurs programının geliştirilmesinde gerekli akademik destek, Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve KTÜ Fatih Eğitim Fakültesinde görev yapan üç öğretim elemanından sağlanmıştır. HİE kurs programının zamanı planlanırken, kursun analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarının ne zaman yapılacağına, kaç günde ve kaç ders saatinde tamamlanabileceğine, hangi saatler arasında ve nerede düzenleneceğine karar verilmiştir. Analiz aşamasındaki verilere dayalı olarak taslak HİE programı oluşturulmuştur. Bunu takiben analiz aşamasında belirlenen öncelikler kullanılarak öğretim kazanımları belirlenmiş ve bunların gözlenebilir nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Son olarak ise öğretmenlerin hedeflenen kazanımları kazanıp kazanmadıklarını belirlemeye yönelik ölçme araçları geliştirilmiştir.

2.3.3. HİE Kurs Programının Hazırlanması (Geliştirme): Bu aşamada, ölçme değerlendirme anlayışları, alternatif değerlendirme, performans değerlendirme ve portfolyo değerlendirmeye yönelik yapılan ulusal ve uluslar arası HİE kurs programlarının içerikleri kontrol edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik HİE ihtiyaçlarını belirlemek üzere uygulanan anket ve mülakat verileri incelenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenler için performans değerlendirmeye yönelik HİE kurs programı oluşturulmuştur. Bu programın kapsamı düzenlendikten sonra, konular analiz edilerek her biri için öğretim yöntemleri belirlenmiştir. Ayrıca kurs programındaki konularla ilgili amaçlar belirlenmiş, hangi araç-gereçlere ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiş ve eğitim sırasında hangi noktalara vurgu yapılması gerektiği de belirlenmiştir. Hazırlanan kurs programının içeriği ve kurs programında yer alan konularla ilgili teorik bilgi ve uygulamaların bulunduğu öğretmen kılavuzu geliştirilmiştir. Öğretmen kılavuzu on bölümden oluşmaktadır. Her bölümde o gün anlatılacak konunun içeriği ve örnek materyali bulunmaktadır. Yapılan bu işlemlerden sonra geliştirilen HİE kurs programının pilot uygulaması yapılmıştır.

2.3.3.1. HİE Kurs Programının Pilot Uygulaması: Geliştirilen HİE kurs programının öğretmenlerin ihtiyaçlarını tam olarak karşılayıp karşılamayacağını ve programın eksik ya da aksayan yönlerini belirlemek için programın pilot uygulaması yapılmıştır. Programın pilot uygulaması birbirini izleyen on iş günü ve toplam altmış saatte tamamlanmıştır. Pilot uygulamada araştırmacılardan birisi, programın uygulayıcısı olarak görev yapmış ve uygulama süresince, kursun etkili olup olmadığını ve programın aksayan yönlerini tespit etmek amacıyla gözlemler yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kurs programı hakkındaki görüşleri ve programın uygulanmasına yönelik tavsiyeleri informal mülakatlarla belirlenmiştir. Uygulama sürecinde elde edilen gözlem bulguları ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak kurs programında bazı değişiklikler yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda elde edilen bulguların dikkate alınması sonucu performans değerlendirmeye yönelik HİE kursunda bazı düzenlemeler yapılarak ortaya çıkan aksaklık ve eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır.

2.3.4. HİE Kurs Programının Esas Uygulama Aşaması: Hazırlanan HİE kurs programının esas uygulaması, 01–12 Eylül 2008 tarihleri arasında, hafta içi her gün 08.00-15.00 saatleri arasında Artvin ilinin merkez ilköğretim okullarında görev yapan 25 Fen ve Teknoloji Öğretmeninin katılımıyla bir ilköğretim okulunda yapılmıştır. HİE kurs programı, öğleden önce dört ve öğleden sonra iki saat olmak üzere günde altı saat ve toplamda altmış saatte tamamlanmıştır.

2.3.5. HİE Kurs Programının Değerlendirmesi (Değerlendirme): Bu aşamada HİE kursunun istenilen hedefe ulaşıp ulaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için HİE kurs

programının her basamağında değerlendirme faaliyetleri yapılmıştır. Çalışmada kursu uygulamadan önce (tanılayıcı-teşhis edici değerlendirme), kurs uygulamaları yapılırken (biçimlendirici değerlendirme), kurs uygulamalarının sonunda (tamamlayıcı – ürün değerlendirme) ve kurstan belirli bir müddet geçtikten sonra izleme değerlendirmesi yapılmıştır.

2.4. HİE Kurs Programının Uygulanışı

Bu çalışmada, Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik HİE ihtiyaçlarını gidermek için on gün süren 60 saatlik bir HİE kurs programı hazırlanmıştır. HİE kurs programı öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik bilgi eksiklerini giderecek şekilde hazırlanmıştır. Kurs yazarlardan birisi (ilk yazar) tarafından verilmiştir. HİE kurs programının daha etkili olabilmesi için HİE içeriğine yönelik örnekler gösterilmesine, uygulamaların yapılmasına, öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerinin paylaşabileceği etkileşim ortamı yaratılmasına ve hazırladıkları materyallerdeki eksiklikleri gidermeye yönelik öğretmenlere dönütler verilmesine dikkat edilmiştir. Ayrıca kurs programının içeriğinde bulunan teorik bilgiler kursa başlamadan önce kursiyerlere metinler halinde verilmiştir. Bunun yanı sıra kursun daha etkili olabilmesi için kurs uygulayıcısının verdikleri örnekler ve yaptıkları uygulamaların yanı sıra, öğretmenlere mutlaka kursun içeriğine yönelik uygulamalar yaptırılmış ve yaptıkları çalışmalara yönelik dönütler verilmiştir.

2.5. Verilerinin Analizi

PTÖ'den elde edilen veriler, istatistik programı yardımıyla analiz edilmiştir. Tutum ölçeğinde bulunan olumlu maddeler "Kesinlikle Katılıyorum=5", "Kısmen Katılıyorum=4", "Bir Fikrim Yok=3", "Kısmen Katılmıyorum=2" ve "Kesinlikle Katılmıyorum=l" seçenekleriyle 5'ten l'e doğru puanlanırken, olumsuz maddeler tamamen tersi seçeneklerle 1'den 5'e doğru puanlanmıştır. Ölçeğin uygulanması sonucu, öğretmenlerin tutum ölçeğinde yer alan önermelere katılma derecelerine göre alabilecekleri puanlar düzeylere göre sınıflandırılmıştır. Tutum ölçeğindeki değişkenler için aritmetik ortalama ve standart sapmalar bulunmuştur. Değişkenler arasında fark olup olmadığı p=0.05 anlamlılık düzeyinde öğretmenlerin ön test ve son testten aldıkları puanların kendi içlerinde bağımlı t-testi kullanılarak karşılaştırılması ile belirlenmiştir.

3. BULGULAR

Öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılan üç alt faktörlü 30 maddeli tutum ölçeği kursa sürekli devam eden 25 öğretmene kursun

başında ön test olarak, kursun sonunda da son test olarak uygulanmıştır. Her bir öğretmenin performans değerlendirmeye yönelik tutum ölçeğinden aldığı puan Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar

Ön Test Tutum Ölçeğinden ve Alt Ölçeklerden Alınan Puanlar							Son Test Tutum Ölçeğinden ve Alt Ölçeklerden Alınan Puanlar				
Sıra No	Öğretmenler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Genel Tutum	Sıra No	Öğretmenler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Genel Tutum
1	**A**	49	41	24	114	**1**	**A**	52	40	24	116
2	**B**	25	23	10	58	**2**	**B**	25	30	21	76
3	**C**	39	42	15	96	**3**	**C**	36	38	23	97
4	**Ç**	34	36	24	94	**4**	**Ç**	40	34	19	93
5	**D**	29	32	18	79	**5**	**D**	36	37	16	89
6	**E**	50	44	23	117	**6**	**E**	52	40	24	116
7	**F**	32	36	16	84	**7**	**F**	42	39	25	106
8	**G**	32	39	22	93	**8**	**G**	48	39	19	106
9	**Ğ**	46	43	24	113	**9**	**Ğ**	50	42	22	114
10	**H**	33	29	21	83	**10**	**H**	38	32	13	83
11	**I**	47	37	22	106	**11**	**I**	45	42	25	112
12	**İ**	32	29	18	79	**12**	**İ**	36	33	22	91
13	**J**	44	25	11	80	**13**	**J**	34	38	14	86
14	**K**	50	40	25	115	**14**	**K**	51	41	24	116
15	**L**	47	43	24	114	**15**	**L**	49	44	23	116
16	**M**	38	41	18	97	**16**	**M**	45	40	19	103

17	**N**	33	32	23	88	**17**	**N**	44	35	24	103
18	**O**	37	36	21	94	**18**	**O**	48	43	18	109
19	**Ö**	37	36	16	89	**19**	**Ö**	50	25	17	92
20	**P**	58	37	25	120	**20**	**P**	55	42	25	122
21	**R**	46	34	17	97	**21**	**R**	41	35	17	93
22	**S**	41	33	22	96	**22**	**S**	43	36	22	101
23	**Ş**	54	40	25	119	**23**	**Ş**	57	50	21	128
24	**T**	57	34	19	110	**24**	**T**	44	44	24	112
25	**U**	54	45	22	121	**25**	**U**	57	46	21	124

Öğretmenlere ön test ve son test olarak uygulanan tutum ölçeğinden elde edilen puanlar bağımlı t-testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. PTÖ'nün üç faktörden oluşması nedeniyle her bir faktöre t-testi uygulanmıştır. PTÖ'nün "Performans değerlendirmeyi sınıfta uygulamaya yönelik tutumlar (PESUT)" adlı birinci faktörüne uygulanan t-testinden elde edilen sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. PESUT faktörünün ön ve son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

	Ortalama	N	Standart Sapma	t	p
Son test	44,66	25	7,835	1,196	,243
Ön test	41,76	25	9,31022		

Tablo 2 incelendiğinde, son testte alınan ortalama puanın ön testte alınan ortalama puana göre daha fazla olduğu görülmektedir ($X_{son\ test} = 44.66$; $X_{ön\ test} = 41.76$). Fakat ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı ($t = 1.196$, $p > 0.05$) tespit edilmiştir. Bu durumdan HİE kursunun, kursa katılan Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirmeyi sınıfta uygulamaya yönelik tutumlarında çok az bir artış meydana getirdiği, fakat bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

PTÖ'nün "Performans değerlendirmeye yönelik olumsuz tutumlar (POT)" adlı ikinci faktörüne uygulanan bağımlı t-testinden elde edilen sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. POT faktörünün ön ve son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

	Ortalama	N	Standart Sapma	t	p
Son test	38,60	25	5,81	1,552	,134
Ön test	36,28	25	5,42		

Tablo 3 incelendiğinde, son testte alınan ortalama puanın ön testte alınan ortalama puana göre daha fazla olduğu ($X_{son\ test}$ =38,60; $X_{ön\ test}$= 36,28), fakat ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı (t = 1.552, p> 0.05) görülmektedir. Bu durumdan HİE kursunun, kursa katılan Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik olumsuz tutumlarının iyileştirilmesinde çok az bir artışa sebep olduğu, fakat bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Performans değerlendirmeye yönelik tutum ölçeğinin "Akran değerlendirme ve öz değerlendirmeye yönelik tutumlar (AÖT)" adlı üçüncü faktörüne uygulanan bağımlı t-testinden elde edilen sonuçlar Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. AÖT faktörünün ön ve son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

	Ortalama	N	Standart Sapma	t	p
Son test	20,88	25	3,506	0,635	,531
Ön test	20,212	25	4,243		

Tablo 4 incelendiğinde, son testte alınan ortalama puanın ön testte alınan ortalama puana göre daha fazla olduğu ($X_{son\ test}$= 20,88; $X_{ön\ test}$= 20,212), fakat ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı (t = 0.635, p> 0.05) görülmektedir. Bu durumdan HİE kursunun, kursa katılan Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin akran değerlendirme ve öz değerlendirmeye yönelik tutumlarında çok az bir artışa sebep olduğu, fakat bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

PTÖ'nün geneline uygulanan bağımlı t-testinden elde edilen sonuçlar Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. PTÖ'nin ön ve son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

	Ortalama	N	Standart Sapma	t	p
Son test	104,15	25	13,787	1,393	,176
Ön test	98,26	25	16,263		

Tablo 5 incelendiğinde, son testte alınan ortalama puanın ön testte alınan ortalama puana göre daha fazla olduğu ($X_{son\ test}$= 104,15; $X_{ön\ test}$= 98,26), fakat ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı ($t = 1.393$, $p > 0.05$) görülmektedir. Bu durumdan HİE kursunun, kursa katılan Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik tutumlarında çok az bir artışa sebep olduğu fakat bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇLAR

HİE kursunun öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik tutumlarına ve bakış açılarına etkisinin tespiti, PTÖ'nün üç faktörüne yönelik t-testi sonuçları ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Hem PTÖ'nün her üç faktörüne hem de PTÖ'nün geneline yönelik yapılan istatistiksel karşılaştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin son testten aldıkları ortalama puanların ön testten aldıkları ortalama puanlardan fazla olduğu, ancak ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Herhangi bir konuda yeterli derecede bilgi ve beceri sahibi olmayan insanların bu konuyla ilgili olumlu tutum ve bakış açısına sahip olmayacakları muhtemeldir. Özellikle bilgi ve beceri sahibi olmadıkları konuları sınıf ortamında uygulamak zorunda kalan öğretmenlerin, yaşadıkları sorunlar ve zorluklar nedeniyle, olumsuz tutum içerisinde olmaları da normal karşılanabilir. İlgili literatür incelendiğinde de öğretmenlerin performans değerlendirmeyi, aşırı zaman alması, yorucu olması, sınıfların çok kalabalık olması, çok fazla form kullanmayı gerektirmesi ve masraflı olması gibi gerekçelerle sınıfta uygulamak istememe gibi olumsuz düşüncelere sahip oldukları görülmektedir (Acat ve Demir, 2007; Adanalı, 2008; Algan, 2008; Çalık, 2007; Gelbal ve Kellecioğlu, 2007; Güven ve Eskitürk, 2007; Kanatlı, 2008; Karakuş ve Kösa, 2009; Metin ve Demiryürek, 2009). Öğretmenlerin ileriye sürdükleri ve kendilerince haklı oldukları bu gerekçeleri tamamıyla ortadan kaldırmak ve ideal bir sınıf ortamı oluşturabilmek ülkemiz şartlarında neredeyse imkânsızdır. Bu değerlendirme anlayışının öğretmenlere bazı yeni görev ve sorumluluklar getirdiği de bir gerçektir. Bütün bunlar dikkate alındığında, kurs sonrasında öğretmenlerin tutumlarında çok önemli değişimler beklemek gerçekçi olmayacaktır. Ayrıca, herhangi bir konudaki tutumun kısa süreli uygulamalarla değiştirebilmesinin çok zor, uzun ve zahmetli bir süreç olduğu da bilinmektedir (Şengül ve Ekinözü, 2006). Bu nedenle, bu çalışmada da öğretmenlerin tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir

değişimin meydana gelmemesi sürpriz değildir. Her ne kadar, bu çalışmada öğretmenlere kursun başlangıcında ön test ve kursun sonunda son test olarak uygulanan PTÖ'den elde edilen verilere bakıldığında, öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma belirlenememişse de, bu durum tutumda ve bakış açısında bir değişimin meydana gelmediği anlamına gelmez. Yani değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmaması, hiç olmadığı anlamına da gelmemektedir. Zaten ön test ve son testlerden alınan puanların ortalamalarında son testler lehine belirgin bir artışın olması, öğretmenlerin tutumlarında belli ölçüde bir değişimin meydana geldiğinin göstergesidir. Kursun uygulanması sürecinde öğretmenlerde pozitif yönde meydana gelen ve uygulayıcı tarafından informal olarak gözlemlenen değişimler de bunu göstermektedir. Öğretmenlerin HİE ihtiyaçlarının doğru tespit edilmesi ve özellikle uygulama ağırlıklı ve bol örnek içeren kursların düzenlenmesi, öğretmenlerdeki ön yargı ve olumsuz tutum ve inançların giderilebilmesine yardımcı olacaktır.

5. KAYNAKLAR

Acat, B. ve Demir, E. (2007). "Yeni İlköğretim Programlarındaki Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri", 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Eylül. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Bildiri Özet Kitabı, 487.

Adanalı, K. (2008). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Alternatif Değerlendirme: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitiminin Alternatif Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Algan, S. (2008). İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Öğesinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Arslan, A. ve Demirel, Ö. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Programının Değerlendirilmesi" Ankara: Milli Eğitim Dergisi, 36(175),198-209.

Bağcı, N. ve Şimşek, S. (2000). Milli Eğitim Personeline Yönelik Hizmet-içi Eğitim Faaliyetlerine Genel Bir Bakış, Milli Eğitim Dergisi, 140, 9-18.

Birgin, O. (2008). Alternatif Bir Değerlendirme Yöntemi Olarak Portfolyo Değerlendirme Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(1), 1-24.

Çakır, İ. (2004). Fen Bilgisi Öğretmenlerine Ders Destek Materyali Hazırlama ve Kullanma Becerisi Kazandırmaya Yönelik Bir Çalışma, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Çalık, S. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Süreci Hakkındaki Düşünceleri Üzerine Bir Araştırma, 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Eylül, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Bildiriler Kitabı, 2, 323-331.

Ercan, F. ve Akbaba-Altun, S. (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 4. ve 5. Sınıflar Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri, Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı ve Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Gelbal, S. ve Kellecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlikleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu,* Mayıs, Bakü. Bildiri Kitabı, 537-541.

Gömleksiz, M. ve Bulut, İ. (2007). Yeni Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 76-88.

Güven, B. ve Eskitürk, M. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Teknikler, 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Eylül, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Bildiriler Kitabı, 3, 504-510.

Kanatlı, F. (2008). Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Karakuş, F. ve Kösa, T. (2009). İlk Öğretim Matematik Öğretmenlerinin Yeni Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Görüşleri, Milli Eğitim Dergisi, 181, 1.

Kaya, A. (2003). Fizik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarına Yönelik Bir Laboratuar Programı Geliştirme ve Model Önerme, Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Kop, S. (2003). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi ve Bazı İhtiyaçların Giderilmesine Yönelik rehber Materyallerin Geliştirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Mentiş-Taş, A. (2007). Öğretmen Adaylarının Yeni İlköğretim Programına ve İlköğretim Okullarında Uygulanmasına İlişkin Görüşleri, 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Eylül, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Bildiriler Kitabı, 1, 288-293.

Metin, M. (2010). Fen ve Teknoloji Öğretmenleri İçin Hazırlanan Performans Değerlendirmeye Yönelik Hizmet İçi Eğitim Kursunun Etkililiği, Doktora Tezi, KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Metin, M. (2011). The examinations of teachers' attitude towards performance assessment with respect to the different variables, Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies, 3(3), 269-284.

Metin, M. ve Birişçi, S. (2010). Öğretmen Adaylarının Performansa Dayalı Değerlendirmenin Etkisi Hakkındaki Düşünceleri: "Çevre Sorunu Örneği", Türk Eğitim Bilimler Dergisi, 8(3), 527-567.

Metin M. & Birişçi, S. (2011). Opinions of Primary Teachers in Different Branch about Alternative Assessment, Education & Science, 36(159), 141-154.

Metin, M. ve Demiryürek, G. (2009). Türkçe Öğretmenlerinin Yenilenen Türkçe Öğretim Programlarının Ölçme-Değerlendirme Anlayışı Hakkındaki Düşünceleri, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 37-51.

Metin, M. ve Özmen, H. (2008). Performans Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi, VIII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Metin, M. ve Özmen, H. (2009a). Öğretmenlerin Performans Değerlendirmeye Yönelik Hizmet-İçi İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Artvin İli Örneği, Fen, Sosyal ve Çevre Eğitiminde Son Gelişmeler, 18-20 Kasım 2009, Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Giresun, Bildiriler Kitabı, s. 522-530.

Metin, M. ve Özmen, H. (2009b). Fen Ve Teknoloji Öğretmenleri İçin Geliştirilen Performans Değerlendirmeye Yönelik Hizmet İçi Eğitim Kurs Programının Tanıtımı, Fen, Sosyal ve Çevre Eğitiminde Son Gelişmeler, 18-20 Kasım 2009, Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Giresun, Bildiriler Kitabı, s. 531-538.

Metin, M. ve Özmen, H. (2010). Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmeye Yönelik Hizmet İçi Eğitim (HİE) İhtiyaçlarının Belirlenmesi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 819-838.

Özyürek, L. (1981). Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Öğretim Programlarının Etkinliği, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, No: 102, Ankara.

Pehlivan, İ. (1997). Türkiye' de Ulusal Kalkınma ve Kurumsal Verimliliğin En Önemli Araçlarından Biri Hizmet İçi Eğitimdir, Milli Eğitim, 133, 26-28.

Saban, A. (2000). Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, Milli Eğitim Dergisi, 145, 25-30.

Şenel, T. (2008). Fen ve Teknoloji Öğretmenleri İçin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bir Hizmet İçi Eğitim Programının Etkililiğinin Araştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Şenel-Çoruhlu, T., Er-Nas, S. ve Çepni, S. (2009). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler: Trabzon Örneği, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 122-141.

Şengül, S. ve Ekinözü, İ. (2006). Canlandırma Yönteminin Öğrencilerin Matematik Tutumuna Etkisi, Kastamonu Eğitim Dergisi, 14(2), 517-526.

Taymaz, A. H. (1997). Hizmet İçi Eğitim Kavramlar İlkeler ve Uygulamalar, 3. Baskı, Takav Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası, Ankara.

Tekin, S. (2004). Kimya Öğretmenleri İçin Kavramsal Anlama ve Kavram Öğretimi Amaçlı Bir Hizmet-İçi Eğitim Kurs Programı Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Araştırılması, Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Tekin, S. ve Ayas, A. (2002). Kimya Öğretmenlerinin Profesyonel Gelişim Süreçleri ve Hizmet İçi Eğitime Bakış Açıları, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara, Bildiriler Kitabı, 1334-1339.

ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLAR İÇİN PROGRAM GELİŞTİRME

Çağla Gür

Fatih Üniversitesi, Ankara Meslek Yüksek Okulu, Çeşme Durağı, Spor Kompleksi Yanı, 06370 Ostim/Ankara

caglagur@fatih.edu.tr

ÖZET

Üstün yetenekli çocukların yaşıtlarına oranla daha ileri düzeyde olan zihinsel becerileri ve farklı sosyal ve duygusal ihtiyaçları; farklı eğitimsel ihtiyaçlara yola açmakta,onlar için planlanan programlarda farklı durumları göz önünde bulundurma gerekliliğini de beraberinde getirmektedir. Program geliştirilirken bilgilendirme sürecinin hızlandırılması, konunun daha geniş bir çerçevede ele alınarak geniş ve çeşitli deneyimlere zemin hazırlayan zenginleştirme ve derinleşme yaklaşımlarının uygulanması önemlidir, ancak bu yaklaşımların her birinin nerede, ne zaman ve nasıl uygulanacağı üzerinde titizlikle durulmalıdır. Programda yer alacak çocukların en iyi nasıl öğreneceği, çocukların özel ilgi ve becerilerinin neler olduğu, öğrenme yaşantısının bu çocuklar için sıkıcı ve rijid olmaktan çıkarılarak orijinal ve ilgi çekici olması için neler yapılabileceği, ailelerle işbirliği sürecinde ne tür adımlar atılacağına ilişkin sorular program geliştirme sürecinde ele alınmalıdır.

Anahtar Kelimeler: *Üstün yetenekli çocuklar, program, okul öncesi.*

ABSTRACT

Gifted children's advanced intellectual skills plus their different social and emotional needs results different educational needs . And for developing programs for gifted children, it must take account of their atypical interests and consellation abilities. . On developing program for gifted children acceleration, enrichment and deepening approaches are important. But when , where and how each of these approaches are applied is more important.

Keyword: *Gifted and talented children, program.*

1. GİRİŞ

Günümüzde üstün yetenekli çocuklar, özel eğitime gereksinim duyan çocuklar kapsamında değerlendirilmektedir (Porter,1999).Üstün yeteneğe sahip olan çocuk ilgi ve yeteneği doğrultusunda yönlendirilmediğinde uyumsal davranış sorunları ile karşı karşıya kalabilir. Çocuktaki üstün öğrenme gücü olumsuz, uygun karşılanmayan alanlara kayabilir (Porter, 1999). Okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocuklara yönelik programda farklılaştırma yapılması önemlidir (Gallagher, 2007). Bu çocuklarla ne kadar erken eğitime başlanırsa, ileride yaşanabilecek sıkıntıların önüne o kadar geçilmiş olunacak ve çocukların kendi potansiyellerini en üst düzeyde geliştirmelerine o kadar katkıda bulunulmuş olacaktır (Gallagher, 2007). Üstün yetenekli çocuklara uygun programlar hazırlayabilmek, öncelikle bu çocukların gelişimsel özelliklerini iyi anlamakla mümkün olacaktır. Bu çocuklara mümkün olan en iyi öğrenme fırsatlarını sunabilmek için, onların sıklıkla sergiledikleri asenkronik(uyumsuz) gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurmak gerekecektir (Johnsen ve Kendrick, 2005). Bu çocukların gelişimsel özellikleri fiziksel, dil gelişimi, gelişimi,bilişsel gelişim ve sosyal-duygusal gelişim başlıkları altında incelenebilir:

Fiziksel ve Motor Gelişim: Üstün yetenekli çocuklar, genellikle oldukça enerjik görünmektedirler (Clark, 2002). Bazı araştırmacılar üstün yetenekli çocukların boy ve kilo olarak yaşıtlarından daha iri olduğunu ifade etmektedir (Ömeroğlu, 1993). Tarihteki ünlü kişileri inceleyen araştırma sonuçlarında çoğunun iri-yarı kişiler olduğu belirtilmektedir, buna karşılık fiziksel özellikler yönünden standartların üzerinde olup da normal yetenek düzeyine sahip bir çok kişi bulunmaktadır (Ömeroğlu, 1993). Stocking ve Sawyer(1992); 842 adölesanla yürüttüğü çalışmada fiziksel faktörlerin doğrudan sosyo-ekonomik düzeyle ilişkili olduğu sonucuna varmıştır (Akt: Davis ve Rimm, 1994). Üstün yetenekliliğin üstün fiziksel gelişimle bağlantılı olduğuna ilişkin belirgin bir kanıt bulunmamaktadır (Roedell ve ark., 1980). Motor gelişim açısından değerlendirildiğinde,üstün yetenekli çocuklar, motor becerilerde belli bir davranış keskinliğine ulaşamayabilir, hatta gecikme yaşayabilirler. Çocuğun elleriyle çalışma becerisiyle, anlama ve bilgi edinme kapasitesi arasındaki farklılık çocuğun ikilemler yaşamasına neden olabilir (Smutny, 2000). Örneğin; el yazısı beklenilenden çok daha kötü olabilir. Çocuk, zihninde tasarladıklarını çizim ve diğer çalışmalar yoluyla hayata geçirmeye çalıştığında el becerilerinden memnun kalmayarak hayal kırıklığı yaşayabilir.

Dil Gelişimi: Üstün yetenekli çocuklar düşündürücü sorular sormakta, konu ve fikirler üzerinde tartışmakta, geniş ve zengin açıklamalar yapmaktadırlar (Smutny, 2000). Kelime dağarcıkları yaşıtlarına göre oldukça gelişmiştir, basit cümleler yerine daha karmaşık yapıda cümleler kullanırlar (Smutny, 2000). Hikaye üretme ve anlatma becerisi sergilerler (Smutny ve ark., 1997). Espri anlayışları yaşıtlarından ileri düzeydedir (Porter, 1999). Yaşlarından beklenmeyecek nitelikte benzetmeler yapabilmektedirler.(Örn. ayı gökyüzündeki bir topa veya portakala benzetmek gibi

alışılmışın dışında benzetmeler). Bunun yanı sıra, mecaz anlamları kavrama becerisi sergilemektedirler(Castillo,1998).

Bilişsel Gelişim: Üstün yeteneklilik bilişsel gelişim alanında; meraklı olma, bir konuyu derinlemesine irdeleyici nitelikte sorulan sorular, ilgilendiği bir konu üzerinde yaşının üzerinde konsantrasyon ve problem çözme becerileri olarak kendini göstermektedir (Tucker ve Hafestein, 1997). Bu çocuklar; neden-sonuç ilişkilerini merak etmekte ve ilgilerini çeken alanlarda derin ve ayrıntılı bilgi sahibi olmakta, başkalarına bağımlı olmaksızın bireysel olarak çalışmayı tercih etmektedirler (Smutny, 1998). Çabuk öğrenmekte, rutinlerden ve tekrarlardan hoşlanmamakta, okulda aldıkları uyaranlar bu çocuklar için yetersiz kalmakta, sınıfta kolaylıkla sıkılabilmektedirler (Porter, 1999). Bireysel ilgiye gereksinimleri vardır (Porter, 1999). Zaman, ölüm gibi soyut kavramları anlayabilmektedirler (Porter, 1999). Bu çocukların bir kısmı okula başlamadan önce kendiliğinden okuma-yazmayı öğrenmektedirler (Porter, 1999).

Sosyal- Duygusal Gelişim: Üstün yetenekli çocuklar sıklıkla yaşıtlarını kendilerine benzer ilgi alanına sahip ve kendi düzeyinde bulmamaktadırlar. Bu durum sosyal uyum problemlerine neden olabilmektedir (Metin, 1999). Bununla birlikte sosyal uyum sağlamakta güçlük çeken üstün yetenekli çocuklar olduğu gibi, sahip oldukları liderlik yeteneği sayesinde arkadaşları arasında popüler olan, grubun lideri olup onları yönlendiren üstün yetenekliler de bulunmaktadır (Metin, 1999). Üstün yetenekli çocuklar kendi yaşıtlarından ziyade kendi zeka yaşlarına uygun arkadaşlar seçmektedirler. Bu durum kendilerinden daha büyük çocuklarla ya da yetişkinlerle arkadaşlığı beraberinde getirmektedir (Davis ve Rimm, 2004). Mükemmelliyetçidirler, idealist olabilmekte ve çok küçük yaşlardan itibaren dürüstlük kavramını sorgulayabilmektedirler (Clark, 2008). Değerlere, ahlaki yargılara karşı duyarlı olabilmekte , değerler ve tutumlar (uygulamalar) arasındaki tutarlığa önem vermektedirler (Clark, 2002). Başkalarının duygularına ve beklentilerine karşı duyarlıdırlar (Clark, 2002). Bununla birlikte; bazı üstün yetenekli çocuklar; hiperaktif özellikler sergilemekte ve konsantre olmakta veya karar vermekte zorlanmaktadırlar (Strip, 2000).

Üstün yeteneklilerin ifade edilen özelliklerin hepsini sergilemeleri beklenmemelidir. Bununla birlikte, bu özelliklerden herhangi birinin çocukta gözlemlenmesi, çocuğun üstün yetenekli olduğuna ilişkin bir delil olarak kabul edilmemelidir (Smutny, 2000). Bu çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve fiziksel-motor gelişimleri birbiriyle doğru orantılı olarak gelişmemektedir. Bu durum, özellikle okul öncesi dönemde oldukça belirgindir (Cukierkorn ve ark., 2007). Örneğin, yaşıtlarına göre üst düzeyde kelime dağarcığına sahip olan bir çocuğun, motor becerileri yaşıtlarıyla aynı düzeyde olabilir. Çocuk belli bir alanda üst düzey beceriler sergilerken, diğer bir alanda sergilemeyebilir (Gür, 2011).

2.PROGRAMIN FARKLILAŞTIRILMASI

Programın geliştirilme sürecinde, öğrenmenin çocuğun gelişimsel durumuna göre ayarlanacağı anlayışı hakim olmalıdır (Edwards,2005). Üstün yetenekliler için etkili programlar geliştirmek kolay değildir. Bu konuda bilgi sahibi, deneyimli kişilerle işbirliği yapmak gereklidir (Van Tassel-Baska, 2002). Programda içeriğin hızlandırılması üstün yetenekli okul öncesi dönem çocukları için bir ihtiyaçken, tek başına yeterli değildir. Programda farklılaştırmaya ihtiyaç vardır (Karnes ve ark.,1985).Üstün yetenekliler için farklılaştırılmış eğitim programları, okul müfredatının sonradan eklenen değil, temel bir parçası olmalıdır (Robinson,2002). Standart müfredatta üstün yetenekliler için değişiklikler yapılırken, aşağıdaki noktalar göz önünde bulundurulmalıdır (McGrail, 1998):

- Üstün yetenekli çocukların öğrenme kapasitesine uygunluk
- Bu çocukların üstün yetenekli oldukları alanlardaki hızlı öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması
- Çocukların özel ilgi alanlarını geliştirebileceği zaman ve kaynakların sağlanması.

Programın farklılaştırılması dört farklı boyutta yapılmalıdır. Bunlar içerikte, öğrenme- öğretme stratejilerinde, ürün geliştirmede ve öğrenme ortamının oluşturulmasında farklılaştırma boyutlarında ele alınmalıdır(Maker ve Nielson, 1996).

2.1. İçeriğin Farklılaştırılması

Okul öncesi dönem çocuklar için içerik; estetik, sosyal-duygusal, bilişsel, dil, motor gelişim alanları başta olmak üzere çeşitli alanları kapsamalıdır (Kostelnik ve ark., 2004). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocuklar için, bu alanların her birinde farklılaştırma yapabilmek mümkündür. Etkinlikler çocuğun becerilerine, gelişimsel düzeyine ve asenkronik gelişimine uygun olarak geliştirilmeli ve uygulanmalıdır. (Morelock ve Morrison,1999).

Üstün yetenekli çocuklara programda yer alan temel konuların öğretilmesi önemlidir. Bazen üst düzey kelime dağarcığı ve ifade becerileri, konuya ilişkin yetersiz bilgilerini gizleyebilmekte ve konuyu iyi anlamadıkları halde anlamış gibi görünebilmektedirler (Robinson, 2002).. Bu çocukların da temel konuları öğrenmeye ihtiyaçları vardır. Ancak bu daha hızlı adımlarla, daha az tekrarla ve gerekirse konuya farklı bir başlangıç noktasıyla yapılmalıdır (Robinson,2002).

Kompleks yapıda olan üst düzey kavramlar çocuğun ileri düzeydeki bilişsel düşünme ihtiyacını karşılamak amacıyla sunulurken, çocuğun sosyal, duygusal ve fiziksel alandaki sınırlılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Bu çocukların gelişimsel alanlarının birbiriyle orantılı olarak gelişmediği dikkate alınmayarak doğrudan daha büyük yaş gruplarına uygulanabilecek etkinlikler bu çocuklara uygulanmaya çalışılırsa, çocuklar ileri düzeyde gelişmiş olmayan gelişimsel alanlarından dolayı ciddi hayal kırıklıkları yaşayabilirler(Robinson, 1993). Ancak çocuğun gelişimsel alanlarını zorlamadığı sürece, öğretmenler çocuklara belli bir disipline ait kompleks yapıda veya soyut kavramlar sunmaktan

çekinmemelidirler (Ros,2002). Örneğin, para veya derece, anaokulu veya ilköğretim birinci sınıf matematik müfredatına dahil edilebilecek konulardır. Okul öncesinde madeni paralar veya termometre sınıfa getirilerek çocuklara tanıtılabilir, işlevleri üzerinde konuşulabilir. Okul öncesinde üstün yetenekliler için uyarlanmış olan programdaki matematikle ilgili ünite onlu sayı sistemindeki ondalık sayılarla ilgili bir konu olabilir. Üstün yetenekli anaokulu öğrencileri, parça-bütün ilişkileri, daha büyük bir değerin kesirleri-kuruşlar konusunu kavrayabilirler (Cukierkorn ve ark., 2007).

Belli kurallar geniş bir şekilde ele alınarak incelendiği zaman, çocuklar öğrendiklerini çeşitli alanlara transfer etmekte ve kavramlar arasındaki bağlantıyı anlamaktadırlar (Vydra ve Leimbach, 1998). Hipotezi test etme, deney yoluyla gözlemleyerek yargıda bulunma basamaklarını içeren bilimsel süreç özellikle üstün yetenekli okul öncesi çocuklar için çok iyi bir tema olacaktır (Cukierkorn ve ark., 2007). Bunların yanı sıra, okul öncesi dönemde üstün yeteneklilerin, insanlar ve çevreleri, hayvanlar ve yaşadıkları doğal ortamlar gibi paralel temaları incelemekte, araştırmaktadırlar(Plowman, 1987).

Okul öncesi için planlanan programlarda özgüven, empati, sosyal iletişim becerileri gibi konulara da değinilmelidir. Üstün yetenekli çocukların empati kurma, arkadaşlık ilişkileri gibi sosyal becerilerin kazanımına ilişkin eğitime ihtiyaçları olabilmektedir (Abroms,1982). Olaylara başkasının bakış açısından bakabilme becerisinin desteklenmesi için; duyguların incelenebileceği bir kitap okunarak kahramanların hisleri ve duygularıyla ilgili olarak tartışılabilir, kuklalar kullanılabilir veya role bürünme aktiviteleri gerçekleştirilebilir (Cukierkorn ve ark., 2007). Bu etkinlikler, çocuğun kendisinin ve başkalarının duygularını yorumlayabilme becerisinin gelişimine yardımcı olacaktır. Üstün yetenekli küçük çocukların bireysel farklılıklar konusunda öğrenme yaşantılarına ihtiyaçları vardır. Böylece, kendi farklılıklarına ilişkin duygularını bireysel farklılık olarak ele alabileceklerdir (Cukierkorn ve ark., 2007).

2.2. Öğrenme- Öğretme Stratejileri

Program, bilişsel becerileri ve analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini temel almalıdır (Kitano, 1982). Üst düzey düşünme becerileri çocuğa yalnızken, izole bir biçimde öğretilmemelidir (Robinson, 2002). Okul öncesi dönemde programlar hem üstün yetenekli, hem de diğer çocuklar için, oyuna ve sosyal yapı içerisinde öğrenmeye önem vermelidir (Karnes,1983). Üstün yetenekli çocukların kendi yaş grubundaki diğer üstün yeteneklilerle bir araya gelmesi için olanaklar sunulmalıdır(Karnes, 1983).

Öğretmen ve anne-babalar üstün yetenekli çocuklardan yüksek beklentiler içerisinde olma eğiliminde olmakta, üstün yetenekli çocuklara yönelik programların hızlandırılmış ve ileri düzeyde olması gerektiğini düşünmektedirler (Cukierkorn ve ark., 2007). Ancak oyun küçük yaştaki üstün

yetenekliler için önemli bir bilgi sunma aracıdır ve her türdeki eğitimsel hedefler oyuna dahil edilerek çocuklara kazandırılabilir (Kaplan,1980). Bir çok araştırmacı üstün yetenekli okul öncesi dönem çocukları için olan programların çocuğun drama, oyun, sanat ve bloklarla oynama yoluyla keşfetmesini destekleyecek şekilde tasarlanması gerektiği konusunda görüş birliği içerisindedir (Kitano,1982; Koopmans-Dayton ve Feldhusen,1987; Parke ve Ness, 1988; Snowden, 1995; Vydra ve Leimbach, 1998). Bloklarla oyun oynarken, çocuklar birbirlerinin yakınında olarak veya grup halinde bloklarla inşa faaliyetlerinde bulunmaktadırlar. Bu da çocukların sosyal gelişimlerine katkıda bulunmakta, bunun yanı sıra motor ve bilişsel gelişimlerini de desteklemektedir (Karnes, 1983; Kitano, 1982). Oyun, ileri düzeydeki içeriğin öğretilmesi, üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi, yaratıcı ve farklı ürünlerin geliştirilmesi için bir araç olarak kullanılabilir (Karnes, 1983).

Üstün yetenekli çocuklar için farklılaştırılmış program, yaratıcı düşünme etkinliklerini de kapsamalıdır (Karnes, 1983; Kitano, 1982). Üstün yetenekli okul öncesi çocuklar sözel olarak beyin fırtınası yapmaya, çizimi fikirlerini ifade etme yöntemi olarak kullanmaya ve yapacakları projeleri planlamaya teşvik edilmelidir (Cukierkorn ve ark., 2007). Yaratıcı düşünme, okul öncesi müfredatında problem çözme şeklinde uygulanabilir (Cukierkorn ve ark., 2007). Açık uçlu görsel sanat veya müzik projeleri programa dahil edilerek yaratıcılığın alt boyutları olan akıcılığı, esnekliği, orijinalliği ve ayrıntılandırmayı desteklemek için kullanılabilir (Cukierkorn ve ark., 2007).

İçerik, açık uçlu sorularla daha derinleştirilebilir, daha ayrıntılı ve zengin bir hale getirilebilir. Bu tür sorular, çocuklardaki üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirmekte ve çocuklara kendi kişisel fikirlerini ifade etme fırsatı sunmaktadır (McGrail, 1998). Açık uçlu sorular, karşılaştırma, sentez yapma, yargılama, hipotez kurma gibi üst düzey düşünme becerileri gerektirmektedir (McGrail, 1998). Açık uçlu sorular, hem sınıf tartışmalarında, hem de çocuklara verilen görev ve ödevlerde kullanılabilir (McGrail, 1998). Aynı zamanda, konuya başlama veya konuyu sonlandırma için bir uyaran niteliğinde kullanılabilir (McGrail, 1998).

Üstün yeteneklilerden sıklıkla kendilerine sıkıcı gelen, yeni öğrenme fırsatları sunmayan görevleri veya ödevleri tamamlamaları beklenmektedir (McGrail, 1998). Birtakım standart görevleri azaltmalarına veya atlamalarına izin vererek, alternatif görevler veya bağımsız projeler için zaman kazanma literatürde program/müfredat yoğunlaştırması olarak geçmektedir (McGrail, 1998). Üstün yetenekli çocuklar için program, çocuğun yetenekli olduğu alanlar için yoğunlaştırılmalıdır (McGrail, 1998). Öğrenciler, ayrıntılı çalışmalar veya alternatif etkinlikler için zaman kazandıklarında, bu zamanı ilgi duydukları alanda yetenek ve becerilerini geliştirmek için kullanabileceklerdir (McGrail, 1998). Üstün yetenekliler, projeler üzerinde yalnız çalışmayı ya da kendilerine yakın becerilere sahip arkadaşlarıyla çalışmayı tercih etmektedirler. Bu sebeple;öğretmen, bireysel ve grup çalışmaları için fırsat tanımalıdır (Robinson, 2002). Dersler, hızlandırma veya içeriğin ayrıntılı ve daha zengin bir

şekilde işlenmesi şeklinde modifiye edilebilir. Çocuklara ilgilerini çekecek nitelikte görev ve ödevler verilebilir (McGrail, 1998). Bunların yanı sıra, fazla tekrarlardan kaçınılmalıdır. Üstün yetenekliler konuları akranlarından iki-üç kat daha hızlı öğrenmektedirler. İki-üç tekrardan daha fazlasında, unutma ya da öğrenme kayıpları yaşanabilmektedir (Rogers, 1991).

Üstün yetenekli çocuklar yapılandırılmış bir öğrenme ortamında, açık uçlu görevleri tercih etmektedirler (Robinson, 2002). Kendilerine farklı ve orijinal gelen konulara ilgi göstermektedirler (Robinson, 2002). Çocukların ilgilerine yönelik olarak geliştirilen bir program, üst düzeyde bireysel bilgilendirme gerektirecektir. Bireysel ilgi ve bilgilendirme, hedefleri belirlemek için ortak yöntemler belirlendiğinde, ilerleme takip edildiğinde, çalışmaların veya projelerin tamamlanma tarihleri belirlendiğinde ve çalışma alanında bir düzen oluşturulduğunda; en başarılı olabilecek çalışma şeklidir (Cukierkorn ve ark., 2007). Her bir çocuk kendi ilgileri doğrultusunda keşiflerde bulunurken ve kendi öğrenmesine ilişkin seçimler yaparken, öğretmenlerin çocukları çalışmalarını devam ettirmeleri için yüreklendirmeleri ve organize olmalarına yardımcı olmaları gerekmektedir (Karnes,1983).

Bunların dışında, ailelerin, çocukların kişisel özellikleri hakkında bilgi sahibi olması önemlidir. Örneğin, çocuğunun sosyal ve duygusal ihtiyaçları konusunda bilinçli olan bir aile, çocuğunun sosyal ve duygusal gelişimi için yardımcı olacaktır (Cukierkorn ve ark., 2007). Üstün yetenekli çocukların, sadece bilişsel başarıları, birtakım üst düzey yetenekleri için değil, kendisi olduğu için sevildiğini ve değer verildiğini anlamaya ihtiyaçları vardır (Sankar-De Leeuw, 2002). Ailelerin desteğini çocuğun motivasyonu ve başarısı üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır (Garn ve ark., 2010).

2.3. Ürün Geliştirme

Ürünler, çocuklara öğrenme sürecinde bir sahiplenme duygusu yaşatırken, aynı zamanda çocuğun kendi ilerlemesini kendisinin değerlendirmesi için fiziksel bir araç olmakta ve öğrenme yaşantısında önemli rol oynamaktadır (Cukierkorn ve ark., 2007). Üstün yetenekliler gerçek dünyaya ilişkin problem ve ürünlerle çalışmalıdır, malzeme ve ürün alternatiflerinde çeşitlilik olmalıdır (Robinson, 2002). Materyalin ne olduğundan çok onunla ne yapıldığı, hangi amaç doğrultusunda kullanıldığı daha önemlidir. İyi bir tartışmanın da bir ürün olduğu gerçeği unutulmamalıdır (Robinson, 2002).Aynı materyal veya aynı kaynakla birbirinden farklı çeşitli ürün ve etkinlikler geliştirilebilir (Robinson, 2002). Ürün alternatifleri açık uçlu olmalı, yaratıcı yanıtlar üretilmesine olanak tanınmalıdır (Robinson, 2002).

Üretilen ürünlerin gerçek yaşamdaki uygulamaları yansıtması önemlidir (Maker,1986). Örneğin, çocuklar kendi çizimlerini bir araya getirerek anlatımı resimlerden oluşan bir hikaye kitabı oluşturabilirler. Bu kitap daha sonra ciltlenerek gerçek bir kitap görünümünde çocuklara sunulabilir. Çocukların öğrendiklerini sentezleyebilecekleri bir çok yol vardır. Örneğin, çocukların çalışmaları

taranarak bilgisayar ortamına aktarılabilir, Power Point sunumu haline getirilebilir, çocuk bir sonraki slaytın hangisi olacağına, slaytın tasarımına, slayt başlıklarının ne olacağına karar verebilir (Cukierkorn ve ark., 2007). Bu sunumlar diğer öğrencilerle ve velilerle paylaşılabilir veya okulun web sayfasında yayınlanabilir (Cukierkorn ve ark., 2007). Çocuklar, büyük heykeller, duvar panoları, bir hayvan için yaşam alanının betimlenmesi, sınıfta yeni bir etkinlik köşesinin oluşturulması gibi ürünlerin ortaya çıkarılmasında işbirliği yaparak sınıf arkadaşlarıyla birlikte çalışabilirler (Cukierkorn ve ark., 2007).

2.4. Öğrenme Ortamı

Öğrenme ortamı doğal bir ortam olmalı ve çocuklar burada kendilerini rahat hissetmelidirler (Plowman,1987). Üstün yetenekli çocuklar, sanat, fen, yapı-inşa gibi çok yönlü öğrenme fırsatı sunan köşelere ilgi göstermektedirler (Cukierkorn ve ark., 2007). Sanat çalışmalarında, renkler, doku ve tonlamalar ile ilgili denemeler yapmak istemektedirler (Vydra ve Leimbach, 1998). Bu çocuklara yönelik olarak iyi tasarlanmış bir müfredat, üstün yetenekli çocuğun öğrenme yaşantılarına ilişkin olumlu tutumlar geliştirmesini desteklemekte ve böylece bu çocukların başarısız öğrenci konumuna düşmesini engelleyebilmektedir (Cline ve Schwartz, 1999). Üstün yetenekli öğrencilerde başarısızlıkla ilişkili olan durumlar, ilgi ve motivasyon kaybı, sıkılma, direnç gösterme ve sosyal-duygusal faktörlerdir (Cukierkorn ve ark., 2007). Üstün yetenekli okul öncesi çocuğunun ihtiyaçlarına erken dönemde ilgi göstermek; bu problemlerin önüne geçebilir.

3. DEĞERLENDİRME

Üstün yetenekli çocuklar için tasarlanan kaliteli bir programın önemli bileşenlerinden biri de sistematik değerlendirmelerdir (Cukierkorn ve ark., 2007). Değerlendirmenin programın hedefleri içerisinde yer alması, getirilerin uygun bir şekilde ölçülmesine yardımcı olacaktır (Hanninen, 1998). Değerlendirme yapılırken, değerlendirme kriterlerinin programın sunduklarıyla eşleşecek nitelikte olması gerekmektedir (Karnes, 1983; Koopmans-Dayton ve Feldhusen, 1987). Hem programın, hem de öğrencilerin bireysel kazanımlarının değerlendirilmesi önemlidir (Karnes, 1983). Bu değerlendirmelerde, çocuklar tarafından geliştirilen ürünler ve materyaller, gözlem, envanterler, anket niteliğindeki formlar ve kontrol listeleri kullanılabilir (Kaplan, 1980).

Program değerlendirmenin diğer bir bileşeni ise personel eğitimidir. Kurumun eğitim kadrosundaki personeli üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda eğitim almalıdır (Cukierkorn ve ark., 2007).

Değerlendirme sürecinde aile, çocuk ve eğitimciler arasında işbirliği, bilgilerin paylaşımı ayrı bir önem teşkil etmektedir. Çocuğun çalışma örneklerinin, çocuğa uygulanan değerlendirmelerin bu bilgi paylaşımının kapsamı içerisinde olmalıdır (Nelson, 2004). Eğitimciler ve aileler uygulanacak programın planlanması ve yerleştirilmesinde ve çocuk için bireysel hedeflerin belirlenmesinde işbirliği içerisinde oldukları zaman, ilerleme ve gelişmelerin değerlendirilmesi daha kolay olmaktadır (Hanninen, 1998).

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Üstün yetenekli çocuklar için program farklılaştırması, bu çocuklar için bir ayrıntı değil, temel bir ihtiyaçtır. Ancak programda farklılaştırma yapılırken üstün yetenekli çocukların gelişimsel özellikleri üzerinde önemle durulmalı, farklılaştırılmış program mevcut programın bir eklentisi değil, temel bir parçası olmalıdır. Programda farklılaştırma yapılırken, içerik, öğrenme- öğretme stratejileri, ürün geliştirme ve öğrenme ortamının oluşturulması boyutları göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitimciler üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda eğitim almış olmalı, programın geliştirilme ve uygulanma sürecinde bu alanda uzman ve deneyimli kişilerle işbirliği yapılmalıdır. Değerlendirme, programın önemli bir bileşeni olarak kabul edilmeli, atlanmamalı ve programın işleyişi, sorunlara zamanında müdahale, her zaman daha iyiye doğru ilerleme için bir gereklilik olduğunun bilincinde olunmalıdır. Okul-aile işbirliğinin etkili bir eğitim için vazgeçilmez olduğu unutulmamalıdır.

KAYNAKLAR

Abroms, K. I. (1982). Classroom interactions of gifted preschooler. Teaching Exceptional Children, 14, 223-225.

Castillo, L. (1998). The effect of analogy instruction on young children's metaphor comprehension, *Roeper Review.*21 (1), 27-32.

Clark,B. (2002). *Growing up gifted (5th Ed.)* Columbus, OH: Charles E. Merill.

Clark, B. (*2008*). *Growing up gifted*: *Developing the potential* of *children at home and at school* (7th ed.). Upper Saddle River,. NJ: Pearson Prentice Hall.

Cline, S., & Schwartz, D. (1999). Diverse populations of gifted children. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Cukierkorn, J.R., Karnes, F.A., Manning, S.T., Houston, H. ve Besnoy, K. (2007) Serving the

Preschool Gifted Child: Programming and Resources. *Roeper Review*, 29(4): 271-276.

Davis,G.A. & Rimm,S.B.(1994). *Education of the gifted and talented*. Sydney: Allyn & Bacon.

Davis, G., & Rimm, S. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Edwards, S. (2005). Children's learning and developmental potential: Examining the theoretical informants of early childhood curricula from the educator's perspective. Early Years, 25, 67-80.

Gallagher, J. (2007) Another opportunity- preschool education. Roeper Review, 29(4):231-231.

Garn, A.C., Matthews, M.S. ve Jolly,J.L. (2010) Parental influences on the academic motivation of gifted students: A self-determination theory perspective. Gifted Child Quarterly, 54(4): 263-272.

Gur,Ç.(2011). Do giftrd children have similar characteristics?: Observation of three gifted children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12: 493-500.

Hanninen, G. E. (1998). Designing a preschool program for the gifted and talented. In J. F. Smutny (Ed.), The young gifted child: Potential and promise, an anthology (pp. 445-461). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Johnsen,K. J.& Kendrick, J.(2005) Teaching strategies in gifted education, Prufrock Press, USA

Kaplan, S. N. (1980). The role of play in a differentiated curriculum for the young gifted child. Roeper Review. 3, 5-17.

Karnes, M. B. (1983). The underserved: Our young gifted children. Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children. (ERIC Document Reproduction Service No. ED235645)

Kitano, M. K. (1982). Young gifted children: Strategies for preschool teachers. Young Children, 37(4), 14-24.

Koopmans-Dayton, J. D., & Feldhusen, J. F. (1987). A resource guide for parents of gifted preschoolers. Gifted Child Today, 10(6), 2-7.

Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., & Whiren, A. P. (2004). Developmentally appropriate curriculum: Best practices in early childhood education. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Maker, C. J. (1986). Suggested principles for gifted preschool curricula. Topics in Early Childhood Special Education, 6(1), 62-73.

Maker, C. J., & Nielson, A. B. (1996). Curriculum development and teaching strategies for gifted learners. Austin, TX: Pro-Ed.

McGrail, L. (1998). Modifying regular classroom curricula for high ability students. Gifted Child Today, 21(2): 36-39.

Metin,N.(1999). *Üstün Yetenekli Çocuklar*. Ankara,Turkey: Özaşama Matbaacılık.

Morelock, M. J., & Morrison, K. (1999). Differentiating developmentally appropriate: The multidimensional curriculum model for young gifted children. Roeper Review, 21, 195-201.

Nelson, R. F. (2004). The transition to kindergarten. Early Childhood Education Journal 32, 187-190.

Ömeroğlu,E.(1993). *Okul Öncesinde Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimi*.9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri.Ankara: Ya-Pa Yayın Paz. Ltd. s.115-120.

Parke, B. N., & Ness, P. S. (1988). Curricular decision-making for the education of young gifted children. Gifted Child Quarterly, 32, 196-199.

Plowman, P. (1987). Preschool gifted children. Gifted Child Today, 10(6), 24-26.

Porter, L.(1999). Gifted Young Children, Open University Press,Buchingham

Rogers, K.(1991). *The relationship of grouping practices to the education of the gifted and talented learner.* Research-based Decision Making Series. University of Connecticut, Storrs: National Research Centre on the Gifted and Talented.

Robinson, L. (2002). Tips on planning for gifted students. QATC, 22(4):1-5.

Robinson, N. M. (1993). Identifying and nurturing gifted, very young children. In K. A. Heller et al. (Ed.), International handbook of research and development of giftedness and talent (pp. 507-524). Elmsford, NY: Pergamon Press.

Roedell, W. C., Jackson, N. E., & Robinson, H. B. (1980). *Gifted young children*. New York:

Teachers College, *Columbia University*.

Ros, B. (2002). Thinking skills in the early years. Gifted Education International 16, 248-260.

Sankar-DeLeeuw, N. (2002). Gifted preschoolers: Parent and teacher views on identification, early admission, and programming. Roeper Review, 24, 172.

Smutny, J. F. (Ed.) (1998). *The Young Gifted Child: Potential and Promise, An Anthology*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Smutny,J.F.(2000).*Teaching young gifted children in the regular classroom*. Eric Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education Reston VA, Eric Digest E595.

Smutny, J. F., Walker, S. Y., and Meckstroth, E. A. (1997). *Teaching Young Gifted Children in the Regular Classroom: Identifying, Nurturing, and Challenging Ages 4-9*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing Inc.

Snowden, P. L. (1995). Educating young gifted children. Gifted Child Today, 18(6), 16-21, 24-25, 41.

Strip,C.A.(2000). *Helping gifted children soar: A practical guide for parents and teachers*. Scottsdale,AZ :Great Potential Press.

Tucker,B. & Hafenstein,N.(1997).Psychological intensities in young gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 41(3),66-75.

Van Tassel-Baska, J. (2002). Understanding our gifted. Open Space Communications, 15(1): 6-8.

Vydra, J., & Leimbach, J. (1998). Planning curriculum for young gifted children. In J. F. Smutny (Ed.), The young gifted child: Potential and promise, an anthology (pp. 462-475). Cresskill, NJ: Hampton Press.

HİSTOLOJİ-EMBRİYOLOJİ ANABİLİM DALINDA EĞİTİM VE ÖĞRETİM

EDUCATION AND TRAINING IN DEPARTMENT OF HISTOLOGY-EMBRYOLOGY

Melda Yardımoğlu, Yusufhan Yazır, Elif Gelenli

Kocaeli Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Histoloji-Embriyoloji Anabilim Dalı, KOCAELİ
melda@kocaeli.edu.tr

ÖZET

Giriş: Histoloji ve Embriyoloji, görsel ve üç boyutlu düşünmeyi ve anlamayı gerektiren bir bilim dalıdır. Bu bilim dalı teorik ve pratik uygulamalı bir eğitim sürecini kapsamaktadır. Bu sürecin mümkün olduğunca eş zamanlı olarak yeterli ekipman ve uygun programlarla yürütülmesi kaçınılmazdır. Halen, geleneksel eğitim metotlarıyla beraber yeni yöntemlerin uygulamaya girmesi süreci başlamıştır.

Gelişme: Histoloji ve Embriyoloji eğitimi, Tıp ve Sağlık Bilimlerinde farklı bilim dallarıyla ortak konuları kendi metot ve tekniklerini kullanarak yürütülmektedir. Günümüzde; teorik eğitim sürecinde CD, animasyon vs. gibi görsel programlara kolay ulaşılabilmemize rağmen, pratik eğitimde hücre ve dokuların mikroskoplarla incelenmesi nedeniyle laboratuvar donanımının maliyeti yüksektir.

Sonuç: Günümüz bilimsel metot ve teknolojisinin ilerlemesi bu bilim dalının gelişiminde ivme kazanmasına neden olmaktadır. Artan öğrenci sayılarıyla beraber, bu metot ve teknolojileri kullanmasını bilen ve uygulayan eğitimli insan gücü ile finansal kaynakların yaratılmasına ihtiyaç vardır.

Anahtar Kelimeler: *Histoloji- Embriyoloji Eğitimi, Tıp ve Sağlık Bilimleri, Mikroskopi.*

ABSTRACT

Introduction: Histology and Embryology is a department requiring visual and three dimensional thinking and comprehension. This department involves in theoritical and practical applied training processes. It is inevitable to drive this process as synchronously as possible with sufficient equipment and convenient schedules. Currently, as well as conventional training methods, the process of putting into practice of recent methods have begun.

Progress: The training of Histology and Embryology is operated by using its own specific methods and techniques in terms of shared topics with different departments in Medicine and Health Scieces. Today, although we can easily gain access to visual programmes such as compact disc, animation etc. in the course of theoritical education, the cost of laboratory equipment is still expensive owing to the examination cell and tissues with microscopes in applied training.

Outcome: The progress of today's scientific method and technology leads to gain acceleration with regards to the betterment of this discipline. With the growing number of students, there is not only a need for trained man power being able to know and apply these methods and technologies but also a necessity for the creation of financial recources.

Keywords: *Histology- Embryology, Medicine and Health Sciences, Microscopy.*

GİRİŞ

Üniversite eğitimi ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora eğitim süreçlerini kapsamakta olup Histoloji-Embriyoloji bilimi bu süreçlerde eğitim ve öğretim faaliyetlerinde yer almaktadır. Tıp Fakültesi, Diş Hekimliği Fakültesi, Veteriner Fakültesi, Fen Fakültesi, Sağlık Yüksek Okulu ve Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okullarında Histoloji-Embriyoloji Eğitimi verilmektedir. Bu süreç mezuniyet öncesi dönemi kapsamaktadır. Tıpta uzmanlık eğitimi, Sağlık Bilimlerinde yüksek lisans ve doktora eğitimi ise mezuniyet sonrası eğitim süreci içinde yer almaktadır (3-7).

Histoloji; hücre, doku ve organların yapısı ve yapı ile işlev arasındaki ilişkiyi konu olarak ele alır. Embriyoloji ise yumurta hücresi ile erkek üreme hücresini, döllenmeyle oluşan zigottan itibaren insan yavrusunun doğumuna kadar olan 38 haftalık gelişim sürecini inceler ve araştırır. Histoloji-Embriyoloji Anabilim dalı; Patoloji, Hematoloji, Pediatri, Kardiyoloji, Nöroloji, Kadın Hastalıkları ve Doğum, Uroloji gibi birçok klinik dallarla ilgili ortak konuları ele almaktadır (1, 2, 9, 12, 14-18).

GELİŞME

Histoloji-Embriyoloji eğitiminin amacı, moleküler ve hücresel düzeyden organizmanın bütününe kadar gerçekleşen yaşamsal süreçleri bilen ve tıp bilgisini kullanma yeterliliğe sahip mezunlar yetiştirmektir. Mezuniyet sonrası Histoloji-Embriyoloji eğitimi, bu alandaki teorik ve pratik bilgileri, tıp fakültesi lisans eğitimine yönelik uygulamaları, araştırmacı ve eğitmen özelliklerinin kazanılmasını içeren bir programdır. Bu eğitim sürecinde, araştırmacı kimliğe sahip, ekip çalışması yapabilen, yorumlayabilen; yaşam boyu öğrenmeyi, etik ilkeleri ve mesleksel değerleri benimsemiş ve uygulama becerilerine sahip mezunlar yetiştirmek öncelikli hedeflerimizdendir (4-8, 13).

Tıpta uzmanlık ve lisansüstü öğrencilerin eğiticiler ve çalışma arkadaşlarıyla ve öğrencilerle iyi ve etkili iletişim kurabilmesi, öğrencilerin eğitimi konusunda gerekli özeni göstermesi, laboratuar cihaz ve gereçlerinin doğru kullanımı için gerekli duyarlılığı göstermesi, deneysel çalışmalar sırasında etik ilkelere uyması bu eğitimin vazgeçilmez özelliklerindendir (4-8, 13, 18).

Bu anlamda, ulusal ve uluslar arası düzeyde, çağdaş bilgiler ile donanamış kendine özgüveni olan hekim, uzman hekim ve/veya araştırmacıların mezuniyet öncesi ve mezuniyet sonrası eğitiminin

bilimsel kriterlere göre uygulanmasına, zamana ve şartlara göre sürekli geliştirilmesine katkıda bulunmak, Histolojik ve Embriyolojik çalışamalar ve araştırmalarla eğitim-öğretim ve bilime katkıda bulunmak anabilim dalımızın amaçları arasında yer almaktadır (4-7, 11, 13).

Lisansüstü eğitim sürecindeki öğrenci, eğitimi boyunca bilimsel çalışma planlayıp yürütebilmelidir, multidisipliner çalışmalara katılma becerisi elde etmiş olmalıdır ve bu çalışmalarda hangi teknikleri uygulayabileceğini, elde ettiği verileri ve mikroskopik görüntüleri nasıl yorumlayacağını öğrenmelidir.

Mezuniyet sonrası uzmanlık ve lisansüstü eğitiminde öğrencilerin belirli aralıklarla seminer, makale sunumu, kongreye katılma ve bildiri sunma, proje hazırlama ve makale yazma becerilerini kazanmaları sağlanmalıdır(4-7, 18).

Lisansüstü düzeyde, histoloji ve embriyoloji teorik ve pratik eğitimlerini tamamlamış uzmanlar ve bilim doktorları, bilgi ve becerilerini yerinde kullanmasını bilen, iletişim becerileri gelişmiş, etik değerlere sahip, evrensel ve ulusal sorunlara duyarlı, bilimsel çalışmaları takip eden, problem çözebilme ve bilimsel çalışma yapabilme yeteneği gelişmiş araştırmacılardır (4-7,10, 13, 18).

SONUÇ

Özetle, uluslararası ölçütlere göre kabul edilen bilimsel içerikte ve klinik korelasyonu sağlayan histoloji ve embriyoloji eğitimi, hekim adaylarımıza insan organizmasının yapısal ve moleküler temelleri üzerinde daha geniş bir vizyonla bakabilme becerisini kazandırmaktadır (4-11, 13, 18). Ulusal ve uluslararası niteliklerde eğitim-öğretim uygulayan; temel klinik multidisipliner araştırmaları planlayan programlayan bilgi, beceri ve tutumlarların kazandırılmış olduğu; sağlıklı ve doğru verileri elde eden, bu verileri, bilimsel bulgular ve sonuçlar halinde düzenleyen, son kaynaklalara göre yorumlayarak çalışmalarını yayınlayan; bu çalışmaları ulusal ve uluslar arası kongrelerde sunan araştırmacı bilim uzmanı, bilim doktoru ve uzman doktor Histolog-Embriyologları yetiştirmek, tıp ve sağlık bilimleri alanında dünyada belirli düzeyde eğitim-öğretim ve araştırma alanında özverili çalışmalar yapmak görevimizin manevi değerini artırmaktadır.

KAYNAKLAR

Fawcett, D.W. and Jensh, R.P. (2002). Concise Histology. Second edition. Arnold A member of the Hodder Headline Group. P. 283-299. ISBN: 034080677X.

Gartner, L.P. and Hiatt, J.L. (2009). Renkli Histoloji Atlası. Çeviri Editörleri: Dağdeviren A., Müftüoğlu S., Karabay G., Güneş Tıp Kitabevleri. Dördüncü Baskı.

http://www.admin.ox.ac.uk/postgraduate/ (Apply online from September 2008), Graduate Studies Prospectus.University of Oxford.

http://egitim.med.ege.edu.tr/

http://www.histoloji.hacettepe.edu.tr/

http://tip.kocaeli.edu.tr/docs/stratejik_plan/temel/histoloji_embriyoloji.pdf

http://tip.marmara.edu.tr/dosya/Histoloji.pdf

http://www.universitemedya.com.tr/

Junqueira, L.C. and Carneiro, J. (2009). Temel Histoloji, Text and Atlas. Çeviri Editörleri Prof. Dr. Seyhun Solakoğlu, Prof. Dr. Yener Aytekin Nobel Kitabevleri, ISBN:978-975-420-699-9. Eleventh Edition Mc Graw – Hill Companies. s. 435-452.

Kaufman, A. (1985) Implemented problem-based medical education Lessons from successful innovations. Springer Publishing Company Inc.New York.

Kern, D.H., Arch G.M., Maura, C., Beddingfield, A. (2011). Simulation-Based Teaching to Improve Cardiovascular Exam Skills Performance Among Third-Year Medical Students. *Teaching and Learning in Medicine*, 23(1), 15–20, Taylor & Francis Group, LLC ISSN: 1040-1334 print / 1532-8015 online DOI: 10.1080/10401334.2011.536753

Kierszenbaum, A.L. (2006). Histology and Cell Biology An Introduction to Pathology. Mosby. p.565-607.

Kocabaşoğlu, Y.E. (2003). Tıp Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme. Trabzon.

Kuehnel, W. (2003). Color Atlas of Cytology, Histology and Microscopic Anatomy. 4th ed, revised and enlarged. Thieme Stuttgart and New York. p.400-437.

Moore, K.L, Persaud, T.V.N. (2009) The Developing Human. Klinik Yönleriyle İnsan Embriyolojisi. In: Dalçık H ve Yıldırım M., 8.Baskı, İstanbul Nobel Tıp Kitabevleri, (Philadelphia: WB Saunders).

Ross, H.S. (2003). Histology A text and Atlas. Fourth edition. p.726-783. ISBN: 0-683-30242-6.

Sadler, T.W. (2004). Langman's Medical Embryology. 9th ed. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

Stevens, A. and Bancroft, J.D. (2001). Theory and Practice of Histological Techniques.(4 th Ed). Churchill Livingstone. New York, Edinburgh, London, Madrid, Melbourne, San Francisco.

BÖLÜM 3

Eğitim Teknolojisi

HIGH SCHOOL LAST GRADE STUDENTS' INTERNET USAGE SITUATION AND THEIR ATTITUDES TOWARD INTERNET: DIYARBAKIR SAMPLE

Murat YALMAN[a], Selahattin GÖNEN[b], Bülent BAŞARAN[a]

[a] *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır, 21280, Türkiye*
[b]*Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi OFMA Bölümü Fizik Eğitimi Anabilim Dalı, Dicle Üniversitesi Diyarbakır, 21280 Türkiye*
muman@dicle.edu.tr

Özet

Bu çalışmada Lise Son sınıf öğrencilerinin internet kullanma durumları ile internet yönelik tutumlarının belirlenmesi ve demografik özelliklerin bunlar üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için, üç alt bölümden oluşan bir ölçek kullanıldı. Bu ölçek Diyarbakır il merkezinde eğitim-öğretim faaliyeti sürdüren liselerde okuyan 423 (233 erkek, 190 kız) lise son sınıf öğrencisine uygulandı. Elde edilen verilerin analizinden; internet kullanma konusunda deneyimli olan öğrencilerin internete yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görüldü. Cinsiyet temelinde yapılan analizlerden, kız öğrencilerin internet/web konusundaki tutumları, erkek öğrencilerin bu konudaki tutumlarından çok az farkla da olsa daha iyi olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Internet; Bilgisayar; Tutum; Demografik Özellikler; Cinsiyet

Abstract

The purpose of this study is to examine the effect of demographic characteristics on high school last grade students' internet usage situation and their attitudes toward internet. To achieve this goal, a scale consisting of three sub-sections was used. This scale was applied to the 423 (233 male, 190 female) high school last grade students attending a high school in center of Diyarbakir city. The analysis of the data obtained from this study show that students experience related to the internet usage has positive effect on their attitudes towards the internet. On the other hand, it was found that there is no significant difference between male and female attitudes toward internet.

Key Word: Internet; Attitude; Demographic characteristics; Gender; Internet usage situation

1.Giriş

Zenginleştitirilmiş öğretim materyalleri kullanarak öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmak bilgi teknolojilerinin eğitimde kullanılmasının temel amaçlarından biridir. Çağımızda bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler ekonomik sistemi olduğu kadar eğitimsel ve sosyal sistemleri de etkilemektedir. Günümüzde bilgi, gelişmiş toplumlarda ekonomik gelişmelerin anahtarı haline gelmiştir. Teknoloji ise eğitim sürecinin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır (Keşan ve Kaya, 2007).

Internet ve ağ teknolojisindeki çok büyük ilerlemeyle bilgisayar teknolojisi eğitimdeki yerini alarak eğitim kalitesinin yükselmesini sağlamıştır. Dünya üzerindeki tüm bilgisayarları birbirine başlayan ve bu şekilde tüm bilgisayarların iletişimini sağlayan uluslararası en büyük bilgisayar ağına "Internet" adı verilmektedir. Dünyada bulunan bütün bilgisayarlar model ve marka farkı olmaksızın, dünya üzerinde her yerde internet aracılığı ile iletişim kurabilmektedir (Yalın, 2002).

Dünyada 1 milyarın üzerinde Internet kullanıcısının olduğu günümüzde bu sayı her geçen gün hızlanarak artmaktadır. 2005 yılında 20. sırada olan Türkiye, 2006 yılında 16 milyon Internet kullanıcısı ile 16. sırada yer almıştır. ABD % 69,9 oran ile ilk sırada, ikinci sırada % 69,4 oran ile Çin ve üçüncü sırada % 67,2 oran ile Japonya bulunmaktadır (Dünya istatistikleri, 2006). Bilgisayar ve internet kullanımı konusunda Türkiye İstatistik Kurumunun yaptığı araştırmaya göre, ülkemizdeki nüfusun sadece % 22.94'ü bilgisayar ve %17.55'i internet kullanmaktadır. Bununla birlikte, OECD ülkelerinde internet kullanım oranı ise yüzde 38, Avrupa Birliğinin 15 ülkesinde yüzde 42 oranındadır. Bu rakamlara göre Türkiye, bilgisayar ve internet kullanımı konusunda, hem OECD'nin hem de Avrupa Birliğinin çok gerisindedir (Mahiroğlu ve Korkmaz, 2007).

Hala eski ve katı kurallara bağlı olarak eğitim veren kuruluşlar bu yeni teknolojinin faydalarına karşı tezler üretmeye devam etmektedirler. İnsan hayatında kullanılan her yardımcı makinenin bir kusuru olduğu gibi bilgisayar ve internetinden birden fazla kusuru olabilir. Buna rağmen bilgisayarın öğretim geliştirme için potansiyeli küçümsenemez (Moddux, Johnson ve Willis 1997). Önemli olan kusurlarını açığa çıkarmak yerine faydalarını ön plana çıkararak teknolojinin bu nimetinden yeteri kadar faydalanabilmektir. Bütün bilgisayarlar araçtır ve herhangi biri bu araçtan hoşlanmadığı için kötü kullanabilir. Burada önemli olan anlayış, okullardaki yaklaşım ve motivasyondur (Provenzo, Brett & Mc Closkey 1999). Bilgisayar ve internet uygun bir şekilde kullanılmadıkça örgütlenen başarıya asla ulaşılamaz (Dawis, Bogazzi & Varşova 1989). Bilgisayar kullanım başarısında, çok ders çalışma öğrencinin bilgisayara yönelik tutumu ve okulun bu konuya yaklaşımı önemlidir (Al-Khaldi & Al-Jabri 1998).

İnternetin yaygınlaşması ile birlikte web teknolojileri ve web sistemine dayalı eğitim gibi eğitim dalları süratle genişleyip şekillenmeye başlamıştır. Bilgi çağı insanlığa evde oturup bilgiye,

iletişime, ticarete ve eğitim hizmetlerine erişim olanağı sağlamıştır. Günümüz toplumunda insanların bilgiye ulaşım, bilgiyi işleme ve sunma durumunu kolaylaştırmada yardımcı olan bilgisayar ve Internet çok amaçlı olarak her yerde ve düzeyde özellikle eğitim açısından hızla yaygınlaşmakla beraber sunduğu olanaklarla da vazgeçilemez teknoloji haline gelmiş, gerek okul içinde gerekse de okul dışında öğrenci ve öğretmenlerin bilgiye ulaşmada yararlandığı başlıca kaynak olmuştur (Gökçearslan ve Seferoğlu, 2005). Bu teknolojinin yaygınlaşmaya başlamasıyla araştırmacılar ve eğitimciler, eğitimde web teknolojisinin potansiyelinin farkına vardılar. İnternetin, güncel hayatta kişilere her konuda anında hizmet verecek konuma gelmesi eğitimde kullanma olgusunu daha geliştirmiştir. Bu yönüyle internet, eğitimcilerin vazgeçilmezi konumundaki yerini almak üzeredir. Birçok öğrencinin İnternet ve web kullanım başarısı, geçmiş yıllarda (ilk/orta, lise) almış oldukları eğitimle ve konuya yaklaşımlarıyla doğru orantılı olduğu görülmüştür (Daugherty & Funke 1998). Bu nedenle, insanların bilgisayar ve internetin bilgi teknolojisi için önemli olduğu konusundaki algılarının yükseltilmesi gerekir. Bilgisayar ve internetin bilgi teknolojileri için ne denli önemli olduğunun ortaya konulması için birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda da görülmüştür ki, bilgi teknolojileri ile ilgili yazı ve sunular, yapılan çalışmalarla ilgili yayınların en başında yer almaktadır. Bu çalışmalarda kullanılan bilgi teknolojilerinin yardımıyla, bilgisayar ve internete yönelik tutumların anlaşılması hedefleniyor.

Genel olarak bir kişinin bir konu ile ilgili bilgili olması yeterli değildir, aynı zamanda konuya olumlu yaklaşması ve kendisine güvenmesi de büyük önem taşımaktadır. Bu ve bunun gibi birçok nedenlerle araştırmacılar çeşitli veri toplama araçları kullanarak insanların bilgisayar ve internete yaklaşımlarını belirlemeye çalışmışlardır. Bu amaçla kullanılan bilgisayar tutum ölçeklerinden biri Loyd ve Loyd tarafından 1985 yılında geliştirildi. Bu tutum ölçeği, bilgisayar merakı, bilgisayar güveni, bilgisayar beğenisi ve bilgisayarın faydasından oluşmuştur. Bilgisayara yönelik kişinin merakı, bilgisayar korkusu veya gelecekte bilgisayar kullanım endişesi ve huzursuzluğunu ortaya çıkarmak için kullanılmıştır (Igbaria, 1993; Loyd & Loyd 1985).

Kişinin, bilgisayara duyduğu güven ve bilgisayar konusundaki yeteneği internet kullanma durumunu ve internete yönelik tutumunu da önemli ölçüde etkilemektedir. Bireyin bilgisayar ve internet kullanma konusundaki teorik bilgisi tek başına yeterli değildir, bireyin bu bilgilerini pratik yaparak pekiştirmesi açısından önemlidir. Genel olarak bilgisayar ve internetin yaygınlaşması eğitimde teknolojinin kabul edilmesiyle başladı. Eğitim gören kişilerin bilgisayar konusundaki yaklaşımları gelecekte internet'i rahat ve sorunsuz kullanmalarına neden olmuştur. Bilgisayar ve internet kullanmanın belli bir maliyete sahip olması, sosyal ve ekonomik koşulları iyi olan ailelere avantaj sağlamıştır. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan insanların bu olanaklardan yoksun kalmaması için bilgisayar ve internetin eğitim kuruluşlarında yaygınlaştırılması gerekmektedir. Eğitim kurumlarında oluşturulacak iyi bir bilgisayar ve internet altyapısı, bu kurumlarda öğretim gören öğrencilerin daha küçük yaşlarda bilgisayar ve internetle tanışma olanağı sağlayacaktır. Bu şekilde,

belli yaş ve konuma gelen öğrencinin bilgisayara sadece bir araç olarak bakması önlenecek ve bilgisayarı yardımcı bir unsur olarak görmesi sağlanacaktır.Bilgisayar ve interneti kullanan bireylerin, bu konudaki kolaylığı algılaması ve kendilerine faydalı bulması, istenilen amaç doğrultusunda teknolojinin hızla gelişmesine neden olmuştur.

Bilgisayar ve internetin her geçen gün insan hayatındaki yerinin ve öneminin arttığı günümüzde, ortaöğretimde okuyan öğrencilerin bu konudaki bilgi seviyelerinin belirlenmesi önem taşımaktadır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada, Lise Son Sınıf öğrencilerinin internet kullanma durumları ile internete yönelik tutumlarının belirlenmesi ve demografik özelliklerin bunlar üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğrencilerin internete yönelik tutumları arasında cinsiyet temelinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğrencilerin evlerinde internet bağlantısı olma durumuna göre tutumalarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğrencilerin internet kullanama sıklıklarının tutumlarına etkisi var mıdır?
4. Öğrencilerin seçtikleri alan ile internet tutumaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Öğrencilerin internet kullanma sıklıkları yaşa göre değişmekte midir?

2.Method

Bu çalışmada, Diyarbakır il merkezinde bulunan liselerde öğrenim gören, lise son sınıf öğrencilerinin internet kullanma durumları ile internete yönelik tutumları ve demografik özelliklerin bunlar üzerindeki etkileri anket yöntemi kullanılarak belirlenmeye çalışıldı. Veri toplama aracı olarak kullanılan anket, 11 şubede bulunan 485 lise son sınıf öğrencisine uygulandı. Uygulanan anketlerden (eksik ve yanlış doldurma gibi hatalardan dolayı) sadece 423 tane anket değerlendirme kapsamına alınmıştır.

2.1.Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, öğrencilerin internete yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik olarak, **Luan, Fung**, **Nawawi ve Hong** (2005) tarafından geliştirilen 3 kısımlı bir anket formu kullanılmıştır. Öğretmen adayları için geliştirilen bu form Türkçeye çevrilmiş ve öğrenim görmekte olan lise son sınıf öğrencilerine uygulanacak şekilde düzenlenmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan anket

formunun birinci kısmında katılımcıların kişisel bilgileri ve internet konusundaki bilgi düzeyleri, ikinci kısmında internet kullanma süreleri ve interneti hangi amaçla kullandıklarına ilişkin bilgiler, üçüncü kısmında ise internete yönelik tutumlarına ait maddeler yer almaktadır. Ölçeğin ikinci kısmı için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,807, üçüncü kısmı için ise 0.668 olarak bulundu.

2.2.Verilerin Analizi

Lise son sınıf öğrencileri tarafından cevaplanan anket verilerinin analizinde SPSS. 15.0 paket programı kullanıldı. Verilerin çözümlenmesinde (%), ortalama t testi ve tek yönlü varyant analizinden yararlanılmıştır. Yapılan istatistiklerde 0,05 anlamlılık düzeyi esas alındı. Veri toplama aracının orijinal formunda yer alan "Internet Kullanım Sıklığı" için; Çok sık (Günde ortalama 3 saatten fazla) "**5**",Sıklıkla (Günde ortalama 1 ile 3 saat arası)"**4**",Bazen (Günde ortalama 15 dakika ile 1 saat arası) "**3**", Seyrek (günde ortalama 15 dakika) "**2**" ,Hiç "**1**"şeklinde puanlandırıldı. Ankette "Internet'e Yönelik Tutum" için "Kesinlikle Katılmıyorum "**1**", "Katılmıyorum "**2**", "Emin değilim "**3**", "Katılıyorum "**4**", "Kesinlikle Katılıyorum "**5**" olarak puanlandırıldı. Tutum puanlarına ait aritmetik ortalamalar yorumlanırken, 1.00-1.80 arasındaki ortalama değerler "Kesinlikle Katılmıyorum", 1.81-2.60 arasındaki değerler "Katılmıyorum", 2.61-3.40 arasındakiler "Emin değilim", 3.41-4.20 arasındakiler "Katılıyorum", ve 4.21-5.00 arasındakiler ise "Kesinlikle Katılıyorum" olarak kabul edildi. Ölçeğin bilgisayar ve internet kullanım sıklıkları ile ilgili bölümü 5'li derecelenmeli Likert tipi olduğundan dolayı kullanım sıklıklarına ait aritmetik ortalamaları yorumlamada, 1.00-1.80 arasındaki ortalama değerler "Hiç", 1.81-2.60 arasındaki değerler "Seyrek (Günde 15 dakika)", 2.61-3.40 arasındakiler "Bazen (Günde ortalama 15 dakika ile 1 saat arası)", 3.41-4.20 arasındaki değerler "Sıklıkla (Günde ortalama 1 saat ile 3 saat arası)", ve 4.21-5.00 arasındakiler ise "Çok sık (Günde ortalama 3 saatin üstünde)" olarak kabul edildi. Düzeylerin yer aldıkları bu aralıklar, seçeneklere verilen en düşük değer olan 1 ile en yüksek değer olan 5 arasındaki seri genişliğinin düzey sayısına bölünmesiyle elde edilmiştir.

3.Bulgular

Bu bölümde, çalışmanın verilerinin düzenlenmesinden ve istatistiksel analizinden elde edilen bulgular araştırma kapsamında ele alınan değişkenler için tablolar halinde verildi. Çalışma kapsamında yer alan öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları ve devam ettikleri bölümlerle ilgili bilgiler tablo1, tablo2 ve tablo3'te sunuldu.

Tablo 1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre frekans ve yüzde dağılımları

Cinsiyet	**f**	**%**
Erkek	**233**	**55**
Kız	**190**	**45**

Tablo 1 incelendiğinde, ankete katılan 423 lise son sınıf öğrencisinin; 233'ü erkek(%55), 190'ı kız (%45) öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin cinsiyetlerine, okudukları alanlara ve yaş gruplarına ait frekans ve yüzde dağılımları

Yaş	**Kız(TM)**	**Kız(MF)**	**Erkek(TM)**	**Erkek(MF)**	**f**	**%**
16 Yaş	5	3	7	4	19	4.50
17 Yaş	52	34	62	43	191	45.15
18 Yaş	27	41	41	36	145	34.29
19 Yaş	13	8	14	11	46	10.85
20 Yaş	2	5	13	-	20	4.73
22 Yaş	-	-	1	-	1	0.24
23 Yaş	-	-	1	-	1	0.24

TM: Türkçe Matematik, **MF**:Matematik Fen

Tablo 2 incelendiğinde, ankete katılan lise son sınıf öğrencilerinin %4.50'si 16 yaşında, %45.15'i 17 yaşında, %34.29'u 18 yaşında, %10.81 19 yaşında, %4.73 20 yaşında, %0.24'ü ise öğrenci de 22 ve 23 yaşlarında oldukları görülmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin alanlara göre frekans ve yüzde dağılımları

Okuduğu Bölüm	f	%
TM	238	56,26
MF	185	43,74

TM: Türkçe Matematik, **MF**:Matematik Fen

Tablo 3 verilerine göre, ankete katılan lise son sınıf öğrencilerden %56.26'sı (238 öğrenci) Türkçe-Matematik alanında, %43.74'ü (185 öğrenci) ise Matematik-Fen alanında öğrenimlerini sürdürmektedir.

Araştırma kapsamında bulunan öğrencilerin internet kullanımına ilişkin bulguları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlara göre internet deneyimleri

İnternet deneyimi	TM	MF	f	%
Evet	185	150	335	79,20
Hayır	53	35	88	20,80

TM: Türkçe Matematik, **MF**:Matematik Fen

Ankete katılan lise son sınıf öğrencilerden %79.20'si (335) "internet tecrübeniz var mı?" sorusuna "Evet" cevabını vererek internet konusunda deneyimli olduklarını, %20.80'i (88) ise "Hayır" cevabını vererek internet konusunda deneyimli olmadıklarını belirtmişleridir.

Tablo 5. Öğrencilerin internet deneyimlerine ilişkin frekens ve yüzde dağılımları

İnternet kullanım süresi (yıl)	f	%
Kullanmayan	66	15,60
1-3 yıl	199	47,04
4-6 yıl	120	28,36
7 yıl ve üstü	38	9

Ankete katılan lise son sınıf öğrencilerden, "Kaç yıldır internet kullanıcısısınız" sorusuna yanıt verenlerin %15.60'ı (66) kullanmadıklarını, %47.04'ü (199) bir ile üç yıl arasında, %28.36'ı (120) dört ile altı yıl arasında, % 9'u (38) ise yedi yıl ve daha fazla sürede internet kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 6. Öğrencilerin haftalık Internet Kullanım Sürelerine ilişkin yüzde ve frekans dağılımları

Haftalık Kullanım Süresi	f	%
Hiç	114	26.95
0 - 2 Saat	110	26.00
3 - 5 Saat	89	21.05
6 - 10 Saat	45	10.64
11 - 15 Saat	26	6.15
16 – 20 Saat	14	3.30
20 Saat'in üstü	25	5.91

Ankete katılan lise son sınıf öğrencilerinin, "Haftada kaç saat internet kullanıyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin % 26.95'inin hiç kullanmadıkları (114 öğrenci) , % 26'ı (110 öğrenci) 2 saate kadar, % 21.05'i (89 öğrenci) 3 ile 5 saat arasında, % 10.64'ü (45öğrenci) 6 ile 10 saat arasında, % 6.15'i (26 öğrenci) 11 ile 15 saat arasında, % 3.30'u (14 öğrenci) 16 ile 20 saat arasında, % 5.91'i (25 öğrenci) ise 20 saatten fazla süre ile interneti kullandıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 7. Evde internet bağlantısı olan öğrencilerin frekans ve yüzde dağılımları

Evde Internet Bağlantısı Olan Öğrenci Dağılımı	**f**	**%**
Evet Internet Bağlantım Var	138	32,62
Hayır Internet Bağlantım Yok	285	67,38

Ankete katılan lise son sınıf öğrencilerden %32.62'i (138 öğrenci) evinde internet bağlantısının olduğunu, %67.38'i (285 öğrenci) evinde internet bağlantısı olmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 8. Evde internet bağlantısı olan öğrencilerin yaşlarına göre frekans ve yüzde dağılımları

ÖĞRENCİNİN YAŞI	**f**	**%**
16 yaş	4	2,9
17 yaş	86	62,4
18 yaş	21	15,2
19 yaş	19	13,8
20 yaş	6	4,3
22 yaş	1	0,7
23 yaş	1	0,7

Evinde internet bağlantısı olanların yaş dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin %2,9'unun (4 öğrenci) 16 yaşında, %62,4'ünün (86 öğrenci) 17 yaşında, %15,2'inin (21 öğrenci) 18 yaşında, %13,8'inin (19 öğrenci) 19 yaşında %4,3'ünün (6 öğrenci) 20 yaşında, %0,7'sinin (1 öğrenci) 22 yaşında ve %0,7'sinin (1 öğrenci) ise 23 yaşında olduğu görülmektedir.

Tablo 9.Öğrencilerin cinsiyete göre günlük internet kullanım sıklıkları.

Cinsiyet	$\bar{X}$	**f**	**%**
Erkek	2,21	**233**	**55**
Kız	1,92	**190**	**45**

Tablo 9 incelendiğinde, erkek öğrencilerin ortalama internet kullanım sıklık puanı 2,21 iken kızların ortalama internet kullanım sıklık puanı 1,92 olduğu görülmektedir. Yöntem kısmında kabul edilen puanlama dikkate alındığında hem erkeklerin hem de kızların interneti seyrek kullandıkları görülmektedir.

Tablo 10. Öğrencilerin cinsiyet temelinde internet'e yönelik ortalama tutum puanları

Cinsiyet	$\bar{X}$	**f**	**%**
Erkek	3,39	**233**	**55**
Kız	3,40	**190**	**45**

Ankete katılan lise son sınıf öğrencilerinin internet'e yönelik tutum puanlarının ortalaması cinsiyet temelinde incelendiğinde, erkek öğrencilerin ortalama puanı 3,39 iken kız öğrencilerin ortalama puanı 3,40 olduğu görülmektedir. Yöntem kısmında kabul edilen puanlama dikkate alındığında hem erkeklerin hem de kızların internete yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlara göre internet'e yönelik ortalama tutum puanları

Okunulan Alan	$\bar{X}$	**f**	**%**
TM	3,40	**238**	**56,26**
MF	3,38	**185**	**43,74**

TM: Türkçe Matematik, **MF**:Matematik Fen

Ankete katılan lise son sınıf öğrencilerinin okudukları alanlara göre internet tutum puanları, Türkçe-Matematik alanlarındaki öğrenciler için 3,40, Matematik-Fen alanlarındaki öğrenciler için 3,38 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 12. Öğrencilerin günlük internet kullanma sıklığının evlerinde internet bağlantısı olma durumu ile ilişkisi

Evinde İnternet Bağlantısı var mı?	Günlük internet Kullanım sıklık puanı
Evet	3,39
Hayır	1,90

Ankete katılan lise son sınıf öğrencilerden, evinde internet bağlantısı bulunanların internet kullanım sıklığı ortalama puanı 3,39 iken evinde internet bağlantısı olmayanların ortalama puanının 1,90 olduğu görüldü. Bu sonuç evinde internet bağlantısı olanların günde ortalama 15 dakika ile 1 saat arasında, evinde internet bağlantısı olmayanlar ise günde ortalama 15 dakika internete bağlandıklarını göstermektedir.

Tablo13. Öğrencilerin internete yönelik tutumlarının evlerinde internet bağlantısı olma durumu ile ilişkisi

Evinde İnternet Bağlantısı var mı?	Internet'e yönelik tutum puanı
Evet	**3,43**
Hayır	**3,38**

Tablo 13 incelendiğinde, evinde internet bağlantısı bulunan öğrencilerin internete yönelik tutum puanlarının aritmetik ortalaması 3,43 iken "Hayır" evimde internet bağlantısı yok diyenlerin tutum puanlarının aritmetik ortalaması 3,38 olduğu görülmektedir. Evinde internet bağlantısı olan öğrencilerin internete yönelik tutumları "Katılıyorum" görüşüne karşılık gelirken, evinde internet bağlantısı olmayan öğrencilerin internete yönelik tutumları "Emin Değilim" görüşüne karşılık gelmektedir. Yapılan bağımsız gruplar t-testinden elde edilen sonuç, evinde internet bağlantısı olan öğrencilerle olmayanların tutum puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($p < 0,05$).

Lise son sınıf öğrencilerinin internet kullanma durumları ve internete yönelik tutumlarının ayrıntılı analizine ait bulgular tablo 14 ve tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 14. Öğrencilerin internet kullanım sıklıklarına göre frekans ve yüzde dağılımları

Madde	Hiç		Seyrek		Bazen		Sıklıkla		Çok sık	
No	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	66	43.1	35	22.9	37	24.2	12	7.8	3	2
2	108	70.6	22	14.4	21	13.7	2	1.3	0	0
3	24	15.7	24	15.7	53	34.6	26	17	26	17
4	87	56.9	28	18.3	21	13.7	12	7.8	5	3.3
5	41	26.8	21	13.7	47	30.8	26	17	18	11.8
6	120	78.4	10	6.5	10	6.5	5	3.3	8	5.2
7	69	45.1	24	15.7	24	15.7	11	7.2	25	16.3
8	59	38.6	29	19	35	22.9	10	6.5	20	13.1
9	100	65.4	20	13.1	17	11.1	10	6.5	6	3.9
10	57	37.3	32	20.9	31	20.3	14	9.0	19	12.4
11	67	43.8	19	12.4	29	19	17	11.1	21	13.7

Uygulanan ankete katılan 423 lise son sınıf öğrencisinin "Internet kullanma sıklığı" her bir madde için ayrı ayrı incelendiğinde; 2, 4, 6 ve 9'uncu maddelerde %50'den fazlasının interneti hiç kullanmadıkları görülmektedir. Duruma tüm maddeler dikkate alınarak bakıldığında öğrencilerin interneti Seyrek (Günde 15 dakika) kullandıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 15. Öğrencilerin internet'e yönelik tutumlarına göre frekans ve yüzde dağılımları

Madde	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Emin değilim		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
No	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	48	31.4	46	30.1	33	21.6	10	6.5	16	10.5
2	16	10.5	10	6.5	16	10.5	17	11.1	94	61.4
3	42	27.5	38	24.8	38	24.9	20	13.1	15	9.8
4	26	17	39	25.5	31	20.3	33	21.6	24	15.7
5	18	11.8	18	11.8	40	26.2	32	20.9	45	29.4
6	36	23.5	34	22.2	34	22.2	24	15.7	25	16.3
7	20	13.1	23	15	48	31.4	32	20.9	30	19.6
8	34	22.2	40	26.1	37	24.2	23	15	19	12.4
9	38	24.8	25	16.3	33	21.6	27	17.6	30	19.6
10	27	17.6	22	14.4	36	23.5	30	19.6	38	24.8
11	44	28.8	42	27.5	36	23.6	16	10.5	15	9.8
12	40	26.1	51	33.3	30	19.7	11	7.2	21	13.7
13	23	15	13	8.5	38	24.8	43	28.1	36	23.5
14	62	40.5	47	30.7	22	14.4	6	3.9	16	10.5

15	41	26.8	45	29.4	42	27.5	7	4.6	18	11.8

Tablo 15 incelendiğinde, lise son sınıf öğrencilerin internete yönelik tutumlarının olumlu olmadığı ve tutum puanlarının aritmetik ortalamasının 3,40 yani "Emin Değilim" düzeyinde olduğu görülmektedir.

4.Tartışma

Internet'in günümüz eğitiminde kullanılmaya başlanmasıyla birlikte öğrenim gören öğrencilerin internete bakış açılarının zamanla değişeceği umulmaktadır. Bu Çalışma kapsamında yer alan lise son sınıf öğrencilerinin % 80'nine yakınının seyrek de olsa internetle tanıştıkları görüldü (Tablo 4). Bu öğrencilerin interneti daha çok; genel konularda bilgi edinmek, yaptıkları çalışmalar için bilgi toplamak, oyun oynamak ve Chat'laşmak gibi amaçlar için kullandıkları ortaya çıkmıştır (Tablo 14).

İnternetin güncel yaşamda her konu için kullanıldığı günümüzde öğrencilerin % 26.35'i interneti hiç kullanmadıkları, geri kalan kısmının da internet kullanımlarının çok düşük olması üzerinde düşünülmesi gereken bir konu olarak değerlendirilmiştir (Tablo 6). Örneklemin seçildiği yerleşim biriminin büyükşehir olduğu ve yaklaşık 35 yıllık bir üniversiteye sahip olması göz önüne alındığında diğer il ve ilçelerde durumun daha kötü olabileceğini düşündürmektedir. Daha geniş bir alanda büyük bir örneklem üzerinde yapılacak çalışmalarla bunun nedenlerinin araştırılarak ortaya konulması ve tespitler ışığında eksikliklerin giderilerek iyi bir teknolojik alt yapının sağlanması öğrencilerin interneti iyi amaçlar için kullanmalarına, olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilir.

Türkiye'de öğrenciler ortaöğretimde alan, üniversitede ise öğrenim görmek için program seçerler. Üzerinde çalışma yürüttüğümüz öğrenciler ortaöğretim öğrencileri olduğu için bu öğrenciler alanlarına göre gruplandırıldı. Yapılan gruplama sonucunda öğrencilerin % %43.74'ünün Matematik-Fen alanında, %56.26'sının ise Türkçe-Matematik alanında öğrenim gördükleri tespit edilerek, öğrencilerin devam ettiği alanların tutumları üzerinde etkisi araştırıldı. Elde edilen verilerin analizinden lise son sınıf öğrencilerinin okudukları alanlara göre internet tutum puanları, Türkçe-Matematik alanlarındaki öğrenciler için 3,40, Matematik-Fen alanlarındaki öğrenciler için 3,38 olarak belirlendi (Tablo 11). Görüldüğü gibi her iki alandaki öğrencilerin tutum puanları birbirine oldukça yakındır. Bu sonuçtan hareketle öğrencilerin devam ettikleri alanların internet tutumları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Palesh, Saltzman ve Koopman (2004) tarafından yapılan bir çalışmada, Rusya'daki üniversite öğrencilerinin %40'ının Internet'i hiç kullanmadığı, yaklaşık beşte birinin (%21,7) yılda birkaç kez, %16,2'sinin ise haftada birkaç kez kullandığını tespit etmişlerdir. Bu sonuç göz önüne alındığında, örneklemimizin internet kullanma düzeyinin Rusya'daki üniversite öğrencilerinin internet kullanma

düzeylerinden daha iyi olduğunu, ancak Japonya, Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa ülkelerindeki öğrencilerin kullanma düzeylerine göre ise çok düşük düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Comcore verilere göre Japonya nüfusunun internet kullanım oranı % 46,8'dır (comcore 25.01.2009). Benzer şekilde, Avrupa nüfusunun internet kullanım oranı % 48,1 ve Kuzey Amerika nüfusunun internet kullanım oranı % 73.6 dır (ttnet 10.08.2009).

Bu çalışmadan elde edilen verilerin analizinden, ikamet edilen yerde internet bağlantısının bulunmasının internete yönelik tutum üzerinde etkili olmadığı, evinde internet bağlantısı olan öğrencilerin tutum puanlarıyla evinde internet bağlantısı olmayan öğrencilerin tutum puanlarının birbirine yakın olduğu ve aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görüldü (Tablo 13). Usta, Bozdoğan ve Yıldırım (2007) tarafından Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesinde yapılan bir çalışmada Internet'e evden bağlanan öğrencilerin Internet kullanımına ilişkin tutumlarının, internet'e okuldan ve internet kâffeden bağlanan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edildi. Çalışmamızda evinde internet bağlantısı olan öğrencilerin tutum puanları ortalaması 3,43 olarak belirlenirken evinde internet bağlantısı olmayan öğrencilerin tutum puanları ortalaması 3,38 olarak belirlendi. Elde edilen tutum puanlarının ortalaması dikkate alındığında çalışmamızda elde edilen sonuçlarla Usta, Bozdoğan ve Yıldırımın sonuçları arasında benzerlik bulunmaktadır. Bununla birlikte, her ne kadar evinde internet bağlantısı olan öğrencilerin tutum puanları evinde internet bağlantısı olmayan öğrencilerden yüksek ise de bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($P>0,05$). İşman ve Gürgen (2008) tarafından özel okullarda öğrenim gören ilköğretim öğrencilerinin internete yönelik tutum ve görüşleri ile ilgili olarak yapılan araştırmada ulaşılan sonuçlarla çalışmamızda ulaşılan sonuçların örtüştüğü görülmektedir. Çalışma verilerinden ulaşılan bulgular erkek öğrencilerin interneti kullanma sıklığının 2,21 kız öğrencilerin interneti kullanma sıklığının 1,92 olduğunu göstermiştir (Tablo 9). Evinde internet bağlantısı olmayanların internete daha çok okul ve internet kâffelerde bağlandıkları, okul dışında interneti kullanmada erkek öğrencilerin kızlara göre daha avantajlı olduğunu ifade etmek mümkündür. Bu durumun oluşmasında geleneksel faktörlerin rolü olduğunu, ailelerin kız çocuklarına internet kaffe gibi mekanlara gitme konusunda tolerans göstermemesinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Ankete katılan lise son sınıf öğrencilerinin internet'e yönelik tutum puanlarının ortalaması cinsiyet temelinde incelendiğinde, erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin tutum puanları ortalamasının neredeyse aynı olduğu görüldü (Tablo 10). Bu sonuç, cinsiyet faktörünün internete yönelik tutumda ve internet kullanma sıklığında farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Bununla birlikte elde edilen bulgular hem kızların hem de erkeklerin interneti seyrek kullandıklarını göstermiştir. Bununla birlikte, Uzunboylu (2004) tarafından yapılan bir çalışmada internet ve iletişim araçlarını erkek öğrencilerin daha sık kullandığının tespit edilmesi bu konuda ortak bir yargının oluşmadığını göstermektedir.

5.Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Diyarbakır il merkezindeki ortaöğretim okullarına devam eden 423 lise son sınıf öğrencisinin internet kullanma durumları ile internete yönelik tutumlarının hangi düzeyde olduğu, demografik özelliklerin internet kullanma durumu ve internete yönelik tutum üzerinde etkisinin ne düzeyde olduğu sorularına cevap arandı.

Veri toplama aracından ulaşılan bulgular; öğrencilerin lise son sınıf seviyesinde olmalarına rağmen interneti gerçek amaçları doğrultusunda kullanmadıklarını gösterdi. Okullarda yeterli sayıda bilgisayar bulunmaması, her okulda internet bağlantısı bulunan bilgisayar laboratuarlarının bulunmamasının öğrencilerin internet kullanma sıklıklarını ve internete yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkileyen nedenler olarak değerlendirilmektedir. Bu olumsuzluklara rağmen katılımcı öğrencilerin % 70'den fazlası internetten hızlı bilgi alış verişi yapılabileceğini düşünmektedir. Bu durum, öğrencilerin ileriki yaşamlarında internet kullanma konusundaki becerilerini ve internete yönelik tutumlarını yükselteceklerini göstermektedir. Örneklemde bulunan kız öğrenciler erkek öğrencilere göre internete daha az kullanmaktadır (Tablo 9). Buna karşın, kız öğrencilerin internete yönelik tutumları ile erkek öğrencilerin internete yönelik tutumları birbirine oldukça yakın değerde ve orta düzeyde bulundu (Tablo 10).

Bu çalışmanın üzerinde yürütüldüğü öğrencilerin % 84'ünün 1 yılı aşan süredir internet kullanıcısı olduğu görüldü. Katılımcı öğrencilerin yaş dağılımları dikkate alındığında, internet kullanım yaşının giderek daha da küçüldüğü ve internet kullanımının giderek yaygınlaştığı görülmektedir. Tüm bu olumlu yönlerine rağmen internet'in her konuya açık bilgi kaynağına sahip olmasından dolayı zararlı yönlerinin de bulunabileceği göz ardı edilmemelidir. Ankete katılan öğrencilerin % 50'sin den fazlası interneti oyun oynamak için kullandıklarını, % 57'sinin ise internet üzerinden gazeteleri ya hiç ya da seyrek takip ettiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, öğrencilerin internet üzerinden yapılan (forum siteleri yardımıyla) ve kendileri için yararlı olabilecek tartışma ve görüşmeler için internetin kullanılmadığı görüldü (Tablo 14).

Bu çalışmadan elde edilen bulgular dikkatlice incelendiğinde, öğrencilerin internet ve bilgisayar konusunda yeterli düzeyde eğitim görmedikleri ve içselleştirilemeyen yarım yamalak bilgilerle bilgisayar ve interneti kullanmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bu nedenle, internet ve bilgisayar konusunda yapılacak ciddi eğitimler geleceğimiz olan bu gençlerin iyi eğitilmelerine yardımcı olacaktır. Bu konuda okullarda yapılan eğitimlerin arttırılması ve alanında uzman öğretmenler tarafından eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesi, öğrencilerin hem bilgisayar ve internet kullanma becerilerinin artmasına hem de internet kullanmaya yönelik tutumlarına olumlu katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: a theoretical analysisand review of empirical research. Psychological Bulltin, 84, 888–918.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). Understanding attitudes and predicting social behavior. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall. Al-Khaldi, M. A., & Al-Jabri, I. M. (1998). The relationship of attitudes to computer utilization: newevidence from a developing nation. Computers in Human Behavior, 14(1), 23–42.

Anderson, A. A. (1996). Predictors of computer anxiety and performance in information systems. Computersin Human Behavior, 12(1), 61–77.

Çavuş H., Temur A. & Kara K., (2007). Fen bilgisi sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayar dersine yönelik tutumları. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 8, Sayı 1, (2007), 115-122.

İşman A. ve Gürgün S. (2008). Özel Okullarda Öğrenim Gören İlköğretim Öğrencilerinin İnternete Yönelik Tutum Ve Düşünceleri (Acarkent Doğa Koleji Örneği). ietc 2008/29.doc

Luan W. S., Fung N. S., Nawawi M., & Hong T. S., (2005),Experienced and inexperienced Internet users among pre-service teacher: Their use and attitudes toward the Internet, Educational Technology & Society, 8(1), 90-103.

Özdemir, S.M.; Usta, E. ve Kafkas, A. (2007). ilköğretim Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin internet Kullanım AmaçlarıÜzerine Bir Araştırma. VII. Uluslar arası Eğitim Teknolojileri Konferansı. Yakın Doğu Üniversitesi, 3-5 Mayıs, Lefkoşe.

Shu-Sheng Liaw, An Internet survey for perceptions of computers and the World Wide Web: relationship, prediction, and difference, Computers in Human Behavior 18 (2002) 17–35

Shu-Sheng Liaw a,*, Hsiu-Mei Huang b,1, Gwo-Dong Chen, Surveying instructor and learner attitudes toward e-learning, Computers & Education 49 (2007) 1066–1080

Şerefhanoğlu H., Nabikoğlu C. & Gür H. (2008). An investigation on computer attitutes of elementary school students: Balıkesir sample. Elementary Educations Online, 7(3), 785-799.

Usta E., Bozdan A. E. & Yıldırım K. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının internet kullanımına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 8, Sayı 1, (2007),209-222.

Uzunboylu, H (2004). Öğretmen Adaylarının İnternet-İletişim Araçlarını Kullanma Durumu.. Uluslararası EğitimTeknolojileri Sempozyumu. Bildiriler (2), 891 - 895

ERGENLERİN BİLGİSAYARA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Neriman ARAL
Ankara Üniversitesi
a_butun@yahoo.com

Aynur BÜTÜN AYHAN
Ankara Üniversitesi
a_butun@yahoo.com

Şükran ŞİMŞEK
Ahi Evran Üniversitesi
ssimsek@ahievran.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmada ergenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının belirlenmesi ve bilgisayara yönelik tutumlarında çeşitli değişkenlerin farklılık yaratıp yaratmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Ankara ilinde bulunan liseler arasından basit tesadüfi yöntem ile seçilen liselerden toplam 400 ergen dahil edilmiştir. Araştırmada ergenler ve aileleri hakkında bazı genel bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan "Genel Bilgi Formu" ve ergenlerin bilgisayara yönelik tutum düzeylerini belirlemek amacıyla Aşkar ve Orçan (1987) tarafından geliştirilen "Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ergenlerin bilgisayara yönelik tutumlarında; sosyo ekonomik düzey, cinsiyet, bilgisayar eğitimi alma durumu, evde bilgisayar bulunma durumu, internet ve bilgisayar kullanma durumu değişkenlerinin farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi" yapılmışır. Araştırma sonucunda ergenlerin bilgisayara yönelik tutumlarında; evde bilgisayar bulunma durumu ile internet ve bilgisayar kullanma durumunun anlamlı farklılık yarattığı belirlenirken, cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve bilgisayar eğitimi alma durumunun anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Ergen, bilgisayara yönelik tutum, internet.*

ABSTRACT

This study aims to determine the computer attitude levels of adolescents attending high schools, and investigate the role of several variables in these attitudes. A total of 400 adolescents were

enrolled in the study. Of these, 400 were attending high school chosen through random sampling from among high schools located in Ankara . General data about these adolescents and their families were gathered by using the "General Information Form" prepared by the researchers and data about the adolescents' computer attitude levels were gathered by using the "Computer Attitude Scale" designed by Aşkar and Orçan (1987). Further, "Mann Whitney U test" was used to determined whether the variables of socioeconomic level, gender, prior computer training, having a PC at home, and familiarity with the Internet and computers created a difference in adolescents' computer attitudes. The results suggested that having a PC at home and familiarity with the Internet and computers created a meaningful difference in adolescents' computer attitudes while socioeconomic level, gender, prior computer training failed to do so.

Key Words: *Adolescents, computer attitudes, Internet.*

1. GİRİŞ

Bilimsel bilgi birikiminin hızlı artışıyla birlikte teknolojinin de geliştiği ve gelişen teknolojiye uyum sağlamak için ise insanların eskiden olmayan yeni birtakım bilgileri öğrenmeye ve yeni bazı becerileri kazanmaya gereksinim duydukları ifade edilmektedir (Yıldırım ve Bahar, 2009). Yeni bilgi teknolojileri içerisinde en etkili iletişimi ve bireysel öğretimi sağlayan teknolojik gereçlerden birisi de bilgisayarlardır (Köse ve Gezer, 2006). Her geçen gün bilgisayara daha çok ihtiyaç duyulmasından ve bilgisayar alma imkânının kolaylaşmasından dolayı bilgisayar sahibi olma oranının arttığı günümüzde birçok ailenin evinde bilgisayar bulunduğu belirtilmektedir (Cengizhan, 2005; Fidancıoğlu vd., 2009). Bilgisayarların eskiye göre ucuzlaması, boyutlarının küçülmesi ve bilgisayarlar için daha nitelikli öğretim materyallerinin geliştirilmesiyle birlikte kişisel bilgisayar kullanımın da arttığı (Bütün Ayhan ve Aral, 2005; Schmitz vd., 2004), özellikle ergenlerin yaşamında bilgisayar ve internetin önemli yer tuttuğu (Aktaş Arnas, 2005), çocukların ve ergenlerin yeni teknolojileri daha kolay satın aldıkları (Butenko, 2003) vurgulanmaktadır.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)'nun 2010 yılı verilerine göre genel nüfus içinde bilgisayarı (%65.2) ve interneti (%62.9) en çok 16-24 yaşları arasındaki ergenlerin kullandığı belirlenmiştir (Anonim, 2011). İnternet ve bilgisayar ergenlerin bilgiye ulaşmalarını, araştırma yapmalarını, problem çözmelerini kolaylaştırdığı gibi yaratıcılık, akademik beceri (Hunley vd,. 2005; Kelleci, 2008), kendine güven (Tsikalas ve Gross, 2002), bilişsel gelişim (Willoughby, 2004) ve kişisel gelişimlerini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Kelleci, 2008).

Bilgisayarın gerek eğitim gerekse sosyal açıdan sağlamış olduğu faydalarının farkında olan ve bilgisayar deneyimi olan ergenlerin bilgisayara yönelik olumlu tutum geliştirdikleri, deneyimi

olmayan ergenlerin ise bilgisayara yönelik olumsuz tutum gösterdikleri ifade edilmektedir (Köseoğlu vd., 2007).

Bilgisayarın amacı dışında, kontrolsüz ve bilinçsiz kullanıldığında ergenlerde kaygı ve korkuya, saldırganlık gibi duygusal ve davranışsal sorunlara neden olduğu (Kelleci, 2008), sosyal ilişkileri olumsuz yönde etkilediği (Orleans ve Laney, 1998), akademik başarıyı düşürebildiği (Cengizhan, 2005; Giles ve Price, 2008), yalnızlık ve depresyona neden olduğu (Willoughby, 2004), bağımlılık yarattığı, bilgisayar karşısında geçirilen süre gereğinden fazla olduğunda görme sorunlarına, duruş ve iskelet sorunlarına, obeziteye (Schmitz vd., 2004), radyasyonun olumsuz etkilerine, uykusuzluğa ve depresif eğilimlerin oluşmasına neden olabileceği de ifade edilmektedir (Bütün Ayhan ve Aral, 2005; Kelleci, 2008).

Ergenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının belirlenmesi ve bilgisayara yönelik tutumlarında etkili olabilecek etmenlerin incelenmesinin önemli olduğu düşüncesinden hareketle bu araştırmada ergenlerin bilgisayara yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesi ve bilgisayara yönelik tutum düzeylerinde çeşitli değişkenlerin farklılık yaratıp yaratmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

2. MATERYAL VE METOD

Araştırma, Ankara il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına ortaöğretim okullarına devam eden ergenlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya bağlı basit tesadüfi örneklem ile seçilen liselere devam eden, gönüllü olan toplam 400 ergen dahil edilmiştir. Ergenlerin %42'si erkek, %58'i ise kız olup erkeklerin yaş ortalamaları 15.77±0.48, kızların ise 15.63±0.42'dir.

Araştırmada ergenler hakkında bazı bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan "Genel Bilgi Formu" ile ergenlerin bilgisayara yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Aşkar ve Orçan (1987) tarafından geliştirilen "Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin alfa güvenirlik katsayısı 0,89'dur.

Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği, beşli likert tipinde 15 olumlu ve 9 olumsuz olmak üzere toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte "kesinlikle katılmıyorum" seçeneğinden "tamamen katılıyorum" seçeneğine doğru olumlu maddeler 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde, olumsuz maddeler ise 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde ters yönde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 120, en düşük puan 24 olup 72'inin üstündeki puanlar pozitif tutumları, 48'in altındaki puanlar ise negatif tutumları göstermektedir.

Ergenlerin "Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği"nden aldıkları puan ortalamalarının normal dağılım gösterip göstermediğine Kolmogorov–Simirnov testi ile bakılmış ve analiz sonucunda puanların normal dağılım göstermediği bleirlenmiştir. Bu nedenle; verilerin analizinde parametrik

testlerin yerine non–parametrik testlerden Mann Whitney U Testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2003; Green vd., 1997).

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Liselere devam eden ergenlerin bilgisayara yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesi ve bilgisayara yönelik tutum düzeylerinde sosyo-ekonomik düzey (SED), cinsiyet, bilgisayar eğitimi alma durumu, evde bilgisayar bulunma durumu, internet ve bilgisayar kullanma durumu değişkenlerinin farklılık yaratıp yaratmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuş ve ilgili literatür ile desteklenerek tartışılmıştır.

Tablo 1. Araştırmaya Dahil Edilen Ergenlerin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine ve Cinsiyetlerine Göre Bilgisayar Tutumu Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Mann Whitney U Testi sonuçları

		Mann Whitney U Test Sonuçları						
		N	$\overline{X}$	S	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U Değeri	P
SED	Alt	198	89.26	14.31	193.21	38256.50	18555.50	.212
	Üst	202	90.60	15.27	207.64	41943.50		
Cinsiyet	Kız	232	90.24	14.43	202.19	46908.00	19096.00	.731
	Erkek	168	89.52	15.33	198.17	33292.00		

Tablo 1 incelendiğinde alt ve üst SED'de bulunan ergenlerin bilgisayara yönelik tutum puanlarının pozitif ve birbirine çok yakın (alt $\overline{X}$:89.26; üst $\overline{X}$:90.60) olduğu görülmektedir. Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda ergenlerin bilgisayara yönelik tutum puan ortalamalarında (U=18555.50, p>.05) SED'in anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Bu durum, son yıllarda teknolojik gelişmelere paralel olarak Türkiye'de de bilgisayar kullanma oranının artması ve

bilgisayara daha kolay sahip olma olanağının fazlalaşması, ergenlerin bilgisayara ulaşma ortamlarının (internet cafe, okul, arkadaş vs.) çoğalması ile açıklanabilir.

Ergenlerin bilgisayara yönelik tutumlarında cinsiyetin de anlamlı farklılık yaratmadığı (U=19096.00, p>.05) belirlenmiştir. Tablo incelendiğinde kız ve erkek ergenlerin bilgisayara yönelik tutum puanlarının birbirine çok yakın olduğu dikkati çekmektedir. Yapılan çeşitli araştırmalarda da bilgisayara yönelik tutumlarında cinsiyetin anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir (Ateş vd., 2006; Bebetsos ve Antoniou, 2009; Deniz ve Köse, 2003; Köse ve Gezer, 2006; Şerefhanoğlu vd., 2008; Willoughby, 2004) Ancak bilgisayar kullanımının erkek çocukların kızlara göre öğretmenleri ve aileleri ile ilişkilerini olumsuz yönde etkilediği de belirtilmektedir (Giles ve Price, 2008).

Tablo 2. Araştırmaya Dahil Edilen Ergenlerin Bilgisayar Eğitimi Alma ve Evlerinde Bilgisayar Bulunma Durumuna Göre Bilgisayar Tutumu Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Mann Whitney U Testi sonuçları

		Mann Whitney U Test Sonuçları						
		N	$\overline{X}$	S	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U Değeri	P
Bilgisayar eğitimi alma durumu	Evet	77	91.12	15.73	214.19	16492.50	11381.50	.247
	Hayır	323	89.65	14.58	197.24	63707.50		
Evde bil.olma durumu	Var	260	91.26	14.02	209.92	54578.50	15751.50	.026
	Yok	140	87.49	15.91	183.01	25621.50		

Bilgisayar eğitimi alan ergenlerin puan ortalamalarının ($\overline{X}$:91.12) bilgisayar eğitimi almayan ergenlerden ($\overline{X}$:89.65) yüksek olduğu ancak, yapılan Mann Whiney U testi sonucunda ergenlerin bilgisayara yönelik tutum puan ortalamalarında bilgisayar eğitimi alma durumunun anlamlı farklılık

yaratmadığı (U=11381.500, p>.05) belirlenmiştir. Günümüzde bilgisayar kullanımının yaygınlaşmasından dolayı hemen hemen her ergen bilgisayar kullanımı konusunda temel düzeyde bilgiye sahip olabilmektedir. Yapılan araştırmalarda da ergenlerin bilgisayara yönelik tutumlarında bilgisayar eğitimi alma durumunun anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir (Deniz ve Köse, 2003; Köseoğlu vd., 2007)

Evde bilgisayar bulunma durumunun ergenlerin bilgisayara yönelik tutumlarında anlamlı farklılık yarattığı (U=15751.50, p<.05) belirlenmiştir. Bu durumun evinde bilgisayar bulunan ergenlerin bilgisayara daha kolay ulaşabilmelerinden ve bilgisayarı ders çalışma (Hunley, 2005; Willoughby, 2004), sohbet etme, araştırma yapma gibi amaçlar için daha kolay kullanma olanağından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yapılan çeşitli araştırmalarda da evde bilgisayar bulunma durumunun ergenlerin bilgisayara yönelik tutumlarında farklılık yarattığı belirlenmiştir (Deniz ve Köse, 2003; Köse vd., 2007).

Tablo 3. Araştırmaya Dahil Edilen Ergenlerin Bilgisayar ve İnternet Kullanma Durumuna Göre Bilgisayar Tutumu Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Mann Whiney U Testi Sonuçları

		Mann Whitney U Test Sonuçları						
		N	$\overline{X}$	S	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U Değeri	P
Bilgisayar Kullanma durumu	Evet	312	91.34	14.18	212.51	66303.00	9981.00	.000
	Hayır	88	84.96	15.92	157.92	13897.00		
İnternet Kullanma Durumu	Evet	256	91.74	14.20	216.80	55501.50	14258.50	.000
	Hayır	144	86.74	15.35	171.52	24698.50		

Tablo incelendiğinde bilgisayar kullanan ergenlerin bilgisayar yönelik tutum puanlarının bilgisayar kullanmayan ergenlerden yüksek olduğu (kullanan $\overline{X}$:91.34, kullanmayan $\overline{X}$:84.96) görülmektedir. Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda ergenlerin bilgisayar kullanma durumunun

bilgisayara yönelik tutum puanlarında (U=9981.00, p<.05) anlamlı farklılık yarattığı belirlenmiştir. Deniz ve Köse (2003) yaptıkları araştırmalarında bilgisayar kullanmayı bilme derecesi yüksek olan bireylerin bilgisayar tutumlarının da olumlu yönde yüksek olduğunu belirtmektedirler.

Ergenlerin bilgisayara yönelik tutumlarında internet kullanma durumun etkisini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda internet kullanma durumunun ergenlerin bilgisayara yönelik tutumlarında (U=14258.50, p<.05) anlamlı farklılık yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilgisayar kullanan ergenlerin bilgisayar yönelik tutum puan ortalamalarının daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Bu durumun bilgisayar kullanan ergenlerin çoğunluğunun evinde bilgisayar bulunmasından, bilgisayara ulaşma olanaklarının yüksek olmasından ve bilgisayarın avantajlarından daha fazla yararlanmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Köse ve arkadaşları (2007) meslek yüksekokulu öğrencilerinin bilgisayar ve internet kullanımına yönelik tutumlarını inceledikleri araştırmada internet kullanma durumunun ergenlerin bilgisayar ve internete yönelik tutumlarında anlamlı farklılık yarattığını ifade etmektedirler.

Bilgisayar kullanan ergenlerin bilgiye (internet ve CD'ler yoluyla) ve kişilere (sohbet programları vasıtasıyla) ulaşma konusunda bilgisayarın avantajlarından faydalandıkları için bilgisayara yönelik tutumlarının olumlu olduğu düşünülmektedir.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada ergenlerin bilgisayara yönelik tutumlarında evde bilgisayar bulunma durumu ile internet ve bilgisayar kullanma durumunun anlamlı farklılık yarattığı belirlenirken, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, bilgisayar eğitimi alma durumunun anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Elde edilen bulgular ergenlerin çoğunun evinde bilgisayar bulunduğunu, bilgisayarı yaygın olarak kullandıklarını, ancak formal bir bilgisayar eğitimi almadıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum bilgisayarın sosyo-ekonomik düzeyden bağımsız olarak kullanımının arttığını açıkça göstermektedir. Bilgisayar kullanımının gereğinden fazla olması durumunda ergenlerin karşılaşabilecekleri olumsuz koşullar dikkate alındığında ergenlerin bilgisayar kullanımlarına yönelik bilgilendirici çalışmaların yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda öncelikle ergenlerin bilgisayar kullanımlarının aileleri tarafından denetlenmesi, bunun için de ailelerin bilgilendirilmesi önem taşımaktadır. Öğrencilerin bilgisayara yönelik olumlu tutum içerisinde olmaları göz önüne alındığında okullarda amaca yönelik bilinçli bilgisayar ve internet kullanma olanağının artırılmasının, bazı derslerin bilgisayar destekli olarak yürütülmesinin yararlı olacağı söylenebilir.

KAYNAKÇA

Aktaş Arnas, Y. (2005). 3-18 yaş grubu çocuk ve gençlerin interaktif iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology – Tojet,* 4(4), 59-66.

Anonim (2011). Türkiye İstatistik Kurumu Bilişim Teknolojileri Kullanımı. http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=6308&tb_id=3. Erişim Tarihi: 28.04.2011.

Aşkar, P. ve Orçan, H. (1987). The development of an attitude scale toward computers. *Journal of Human Sciences*, 6(2), 19-23.

Ateş, A., Altunay, U. ve E. Altun. (2006). Bilgisayar destekli İngilizce öğretiminin lise hazırlık öğrencilerinin İngilizceye ve bilgisayara yönelik tutumları üzerindeki etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi,* 2(2); 97-112.

Bebetsos, E. ve Antoniou, P. (2009). Gender differences on attitudes, computer use and physical activity among greek university students. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology,* 8(2); 63-67.

Butenko, I.A. (2003). Reading and computer use among adolescent. *Russian Education and Society,* 45(4),54-70.

Bütün Ayhan, A. ve Aral, N. (2005). *Anaokuluna devam eden altı yaş grubundaki çocukların kavram gelişiminde bilgisayar destekli öğretimin etkisinin incelenmesi*. Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Yayın No:10, Bilimsel Araştırma ve İncelemeler:10, Ank. Ün. Basımevi.

Büyüköztürk, Ş. (2003). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Pegema Yayıncılık, Ankara.

Cengizhan, C. 2005. Öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanımında yeni bir boyut : "İnternet bağımlılığı". *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 22; 83-98.

Deniz, L. ve Köse, H. (2003). Öğretmen adaylarının bilgisayar yaşantıları ve bilgisayar tutumları arasındaki ilişkiler. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 18; 39-64.

Fidancıoğlu, H., Beydağ, K.D., Gök Özer, F. ve Kızılkaya, M. (2009). Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin internet kullanımına yönelik görüşleri. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi,* 2(1); 3-9.

Giles, G. and Price, I.R. (2008). Adolescent computer use: Approach, avoidance, and parental control. *Australian Journal of Psychology*, 60(2); 63-71.

Green, S.B., Salkind, N.J. and Akey, T.M. 1997. *Using SPSS for windows: Analyzing and understanding data*. Prentice Hall. New Jersey.

Hunley, S. A., Evans, J. H, Delgado-Hachey, M., Krise, J., Rich, T. and Schell, C. (2005). Adolescent computer use and academic achievement. *Adolescence,* 40(158); 307-318.

Kelleci, M. (2008). İnternet, cep telefonu, bilgisayar oyunlarının çocuk ve gençlerin ruh sağlığına etkileri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 7(3); 253-256

Köse, S. ve Gezer, K. (2006). Buldan (Denizli) İlçesi Lise Öğrencilerinin Bilgisayara Yönelik Tutumları. Buldan Sempozyumu, Kasım 2006. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Buldan Kaymakamlığı, Buldan Belediyesi, 2; 79–86.

Köse, S., Gencer, A.S., Gezer, K. (2007). Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin bilgisayar ve internet kullanımına yönelik tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 21; 44-54.

Köseoğlu, P., Yılmaz, M., Gerçek, C. ve Soran, H. (2007). Bilgisayar kursunun bilgisayara yönelik başarı, tutum ve öz-yeterlik inançları üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 33; 203-209.

Orleans,M. and Laney, M. (1998). Early Adolescent Social Networks and Computer Use. Proceedings of the Families, Technology, and Education Conference, (Chicago, IL, October 30-November 1); 189-202.

Schmitz, K. H., Harnack, L., Fulton, J. E., Jacobs, D. R., Gao, S., Lytle, L. A. and Coevering, P., V. (2004). Reliability and validity of a brief questionnaire to assess television viewing and computer use by middle school children. *Journal of School Health*, 74(9); 370-377.

Şerefhanoğlu, H., Nakiboğlu, C. ve Gür, H. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Balıkesir örneği). *İlköğretim Online,* 7(3); 785-799.

Tsikalas, K. and Gross, E. F. (2002). Home computer use among low-ıncome, minority urban adolescents: fulfillment of basic needs and ımpact on personal and academic development. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, (New Orleans, LA, April 1-5); 1-28.

Willoughby, T. (2004). A short-term longitudinal study of internet and computer game use by adolescent boys and girls: prevalence, frequency of use, and psychosocial predictors. *Developmental Psychology*, 44(1); 195-204.

Yıldırım, S. ve Bahar, H. H., (2009). Eğitim fakültesi öğrencileri ile meslek yüksekokulu öğrencilerinin internete karşı tutumları (Erzincan Üniversitesi örneği), *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20; 653-664.

AN EXEMPLARY USE OF DESIGN BASED RESEARCH METHODOLOGY

[a]Nuray Gedik, [b]Ercan Kiraz, & [c]M. Yasar Ozden

[a] *Department of Computer Education & Instructional Technologies, Akdeniz University, Antalya,*

nuray.temur@gmail.com

[b] *Department of Educational Sciences, Middle East Technical University, 06531 Ankara,*

ekiraz@metu.edu.tr

[c] *Department of Computer Education & Instructional Technologies, Middle East Technical University, 06531 Ankara,*

myozden@metu.edu.tr

ABSTRACT

With its promises for research of technology-based or complex innovative designs, Design-Based-Research (DBR) is gaining attention in the field of education, but remains new to the practitioners in terms of established methodological processes. This study aims to present a sample use of DBR methodology in studying the design issues in a blended learning environment. In the study, a face-to-face course was redesigned in blended format. The processes of analysis, design, development, and implementation were investigated in depth to identify the critical issues of these processes. The researchers argue that the use of DBR allowed investigating the design process throughout all stages in context and hence acquiring rich data from participants' natural setting.

Keyword*: Design-based research methodology, blended learning environment, blended course design*

1. INTRODUCTION

The emergence of the Internet technologies, other innovations and interventions in educational settings lead to new paradigms and inquiries on methodological concerns for researchers. There are

arguments on the use of empirical research in the field for failing to guide educational practice. In this respect, there are calls to use design-based research (DBR) in research efforts focusing on innovations and design and development issues (Dede, 2005; Collins et al., 2004; Reeves, Herrington, & Oliver, 2005). Design based research is defined as "the study of learning in context through the systematic design and study of instructional strategies and tools" (Design-Based Research Collective, 2003, p. 5). Therefore, the main goal DBR is to study complex innovative learning environments and develop an understanding of the relevance of these environments in naturalistic settings rather than laboratories (Barab & Squire, 2004; Brown, 1992; Gravemeijer & Cobb, 2006; Sandoval & Bell, 2004). The major characteristics of DBR are listed as the following (van den Akker, Gravemeijer, McKenney, & Nieveen, 2006, p. 5):

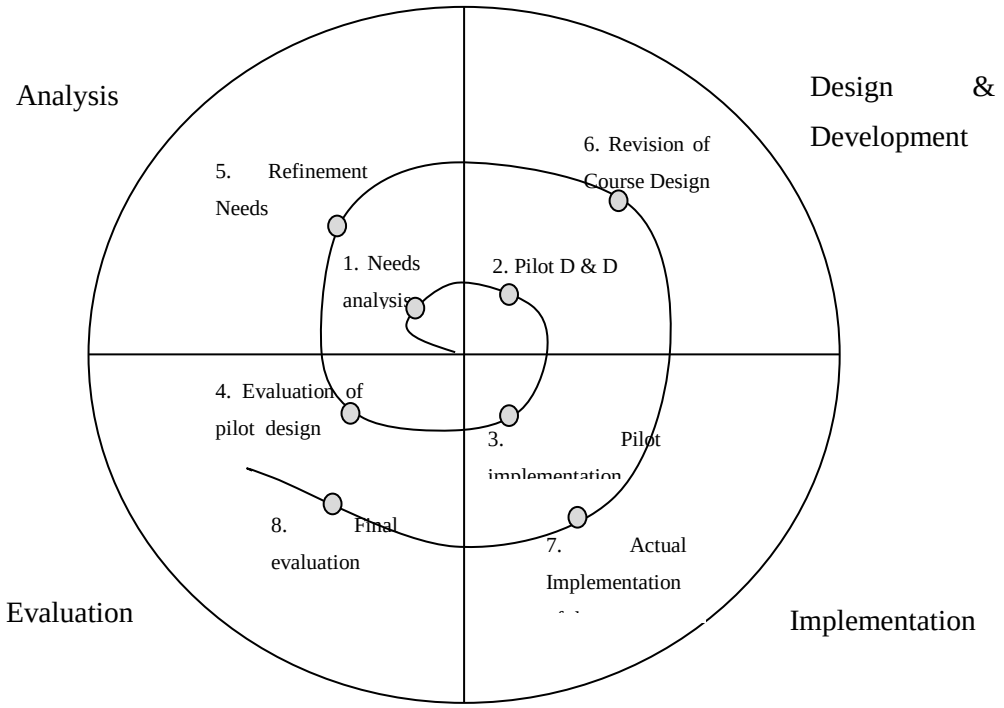
- Interventionist: the research aims at designing an intervention in the real world;
- Iterative: the research incorporates a cyclic approach of design, evaluation, and revision;
- Process oriented: a black box model of input-output measurement is avoided, the focus is on understanding and improving interventions;
- Utility oriented: the merit of a design is measured, in part, by its practicality for users in real contexts; and
- Theory oriented: the design is (at least partly) based upon theoretical propositions, and field testing of the design contributes to theory building.

DBR begins with an analysis of practical problems, which is followed by the development of solutions with iterative cycles of testing and refinement (Reeves, 2006). The iterations supply the improvements in theory and also help in revisions in the interventions (Burkhardt & Schoenfeld, 2006). The final product is design principles or enhanced solution implementation instead of specification of new hypotheses.

Despite the abovementioned promises for research focuses and approaches, DBR still remains new to the field. Looking at the issue from higher education context, this study presents an exemplary use of the methodology in the design of a blended learning environment.

2. THE USE OF DBR IN BLE

For the study context, a face-to-face (F2F) course offered to sophomores was redesigned in the blended format. The processes of analysis, design, development, and implementation of this blended learning environment were investigated in depth to identify the critical issues of these processes. Iterations are critical parts of DBR (Cobb et al, 2003; Reeves et al., 2006). Similarly, this study had an iterative nature in its process, which can be diagrammed as an iterative cycle. The iterative design cycle, adapted from Gay and Hembrooke (2004), is provided below to describe the research design



process (Figure 1). As can be inferred from the figure, the components of the cycle cover four phases: analysis, design and development, implementation, and evaluation.

Steps during the whole process are labeled into eight core components. The first and fifth components are placed in the “analysis” quarter since these steps involve the identification of needs and requirements of the traditional delivery and that of the blended delivery of the pilot semester. The second and sixth components are related to the “design” of the system, which lies at the core of this study in terms of identifying the considerations and challenges. The “implementation” part covers the third and seventh components of the cycle in terms of pilot process and actual implementation. Finally, the evaluation quarter covers the fourth and eighth components in which the designs were evaluated for the pilot process and actual implementation process. It can be noted that the iterative nature warranted a nonlinear process for the research approach.

Fig 1. Procedural Path of Research Design (adapted from Gay & Hembrooke, 2004).

3. FINAL REMARKS

The use of DBR approach in this study allowed the researcher following a framework that helps:

- to fulfill the gap in our understanding of the design of blended learning environments by utilizing a descriptive and evaluative framework,
- to investigate and find ways to improve the designs in practice (Collins et al, 2004) by identifying the critical elements of designing and developing a blended learning environment,

- to study the processes from the perspectives of the researcher, students and peers.

The use of DBR was considered to be limited for the following reasons:

- offering inadequate guidance in framing data collection tools or data analysis and interpretation methods
- requiring teamwork to work on all stages of blended learning design
- generalizing findings to all blended learning contexts.

Moving from the point that blended learning design is very much "context-dependent" (Harris, Connolly, & Feeney, 2009), use of DBR allowed the researcher to investigate the design process throughout all stages in context and hence acquire rich data from participants' natural setting. It also allowed information on the perceptions of participants regarding the course design and hence allowed the researcher to determine the key influential factors on designing a blended course.

REFERENCES

Barab, S. A. & Squire, K. D. (2004). Design-based research: Putting our stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences, 13*(1), 1-14.

Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions. *Journal of the Learning Sciences, 2*(2), 141-178.

Burkhardt, H., Schoenfeld, A. H. (2003). Improving educational research: Toward ad more useful, more influential, and better-funded enterprise. *Educational Researcher, 32*(9), 3-14.

Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher, 32*(1), 9-13.

Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *Journal of the Learning Sciences, 13*(1), 15–42.

Dede, C. (2005). Why design-based research is both important and difficult. *Educational Technology 45*, 1 (January-February), 5-8.

Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher, 32*(1), 5–8.

Gay, G. & Hembrooke, H. (2004). Activity centered design. Cambridge, MA: MIT Press.

Gravemeijer, K., & Cobb, P. (2006) Design research from a learning design perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 17-51). London: Routledge.

Harris, P., Connolly, J., & Feeney, L. (2009). Blended learning: Overview and recommendations for successful implementation. *Industrial and Commercial Training, 41*(3), 155-163.

Reeves, T. C. (2006). Design research from a technology perspective. In J.Van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, and N. Nieveen (Eds). *Educational Design Research*. (pp. 52-66) London: Routledge.

Reeves, T. C., Herrington, J., & Oliver, R. (2005). Design research: A socially responsible approach to instructional technology research in higher education. *Journal of Computing in Higher Education, 16*(2), 97-116.

Sandoval, W. A., & Bell, P. L. (2004). Design-based research methods for studying learning in context: Introduction. *Educational Psychologist, 39*(4), 199-201.

Van den Akker, J., McKenney, S., Nieveen, N., & Gravemeijer, K. (2006). Introduction to educational design research. In J. Van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 3-7). London: Routledge.

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜREÇLERİNİ GERÇEKLEŞTİRMEDE BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİNİ KULLANMA DURUMLARI

ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES FOR TEACHING AND LEARNING PROCESSES

Hasan Hüseyin ÖZKAN

Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ISPARTA

huseyinozkan@sdu.edu.tr

ÖZET

Bu çalışma, ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreçlerini gerçekleştirmede, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma durumları ile öğrenme-öğretme süreçlerini bütünleştirme durumlarını belirlenmeye çalışılan survey modeli bir araştırmadır. Araştırmada öncelikle, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri açıklanmış, sonra bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma durumları, düzey ve sıklıkları belirlenmiştir. Daha sonra da bilgi iletişim teknolojileri ve öğrenme öğretme-süreçlerini nasıl bütünleştirdikleri ile ilgili öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, ortalama, t-testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin tamamının bilgisayar kullandığı, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma düzeyleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme-öğretme süreçlerini bütünleştirme nitelikleri açısından orta düzeyde oldukları, bu teknolojileri kullanma düzey ve sıklıkları ile öğretim süreçleriyle bütünleştirme yönündeki öğretmen görüşleri açısından, cinsiyet ve eğitim düzeyleri bakımından anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: *Teknoloji kullanımı, ilköğretim öğretmenleri, bilgi teknolojileri, öğrenme-öğretme süreçleri.*

ABSTRACT

The purpose of this study was to explore elementary school teachers' integration of information and communication technologies (ICTs) into teaching and learning processes. Teachers' demographic characteristics, level and frequency of ICTs usage, and perceptions about how ICT can be integrated into teaching and learning were investigated by means of survey research approach. Data were collected from 127 teachers in the center of Isparta through a paper-based questionnaire and were

analyzed by using such statistics as percentage, frequency, mean, independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA). The findings indicated that all participants used computers and that there were no significant differences in the level and frequency of ICTs use and the perceptions by gender and educational level.

Keywords: *Technology use, elementary school teachers, ICT, teaching and learning processes.*

1. GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojileri genel olarak bilgisayarlar, mikro elektronik ve telekomünikasyon sistemlerinden oluşur. Her çağda, belli bir toplumu, dünyanın en güçlüsü yapan önemli bir gelişme olmuştur. Bugün bu gelişme bilgi ve iletişim teknolojileridir. Kendini bu alanda geliştiren toplumlar, her alanda kendini geliştirecek, dünyaya yön ve şekil verebilecektir. Toplumların, teknolojiyi kullanan bir toplum olması yerine, onu keşfeden, geliştiren, üreten, pazarlayan ve kullanan bir toplum olması gerekir.

Günümüz toplumu bilgi toplumu olarak tanımlanmaktadır. Öğüt'e göre (2003) bilgi toplumu, bilginin temel üretim faktörü olarak değerlendirildiği, bilgi sektöründe etkinlik gösteren çalışanların çoğunluğunu oluşturduğu ve yaşam boyu öğrenmenin kaçınılmaz hale geldiği, bilgi ve teknoloji tabanlı, toplumsal ve ekonomik aşamalı bir toplumdur. Reddi de, (1991) bu toplumu, öğrenmeyi herkes için mümkün kılan yeni eğitim teknolojilerinin gelişmesini sağlayan bir toplum olarak ele almaktadır. Bu toplumu karakterize eden en önemli unsur, bilimsel bilgi ve bu bilgiyi kullanabilmedir. Bu bilginin öğrenci davranışına dönüştürülebilmesi; çağdaş, öğrenci merkezli, aktif öğrenmede odaklaşan, öğrenmenin öğrenilmesini gerçekleştiren eğitim sistemleri ile mümkündür. Eğitimi, bu toplumun merkezine koyan her toplumda öğrenci başarısı önemlidir (Barbaranelli, Caprara, Malone & Steca, 2006). Öğrenci başarılarını sağlayan önemli faktörlerden biri de eğitim teknolojileridir (Şişman, 2004). Bu eğitim sistemlerinin temelini yeni eğitim teknolojileri, bu teknolojilerin temelini de bilgi ve iletişim teknolojileri oluşturmaktadır.

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, toplumdaki tüm sistemleri etkilemiş ve etkilemeye de devam etmektedir. Bu gelişmeler, eğitim sistemini de etkilemiş ve geçmişten günümüze eğitimdeki en büyük değişim, eğitim teknolojileri üzerinde odaklanmıştır. Eğitim teknolojileri, öğrenme-öğretme süreçlerinin önemli bir parçasıdır. Öğretim hedeflerini öğrenci davranışına dönüştürmede öğrenme-öğretme süreçlerinin; öğretim ortamını zenginleştirme, öğrencinin öğrenme ortamına aktif katılımını sağlama, öğretim ortamını verimli hale getirme ve çok yönlü öğrenmeyi sağlamada öğretim teknolojileri önemli bir yere sahiptir. Son yıllarda öğretim teknolojileri kavramı yerine öğretim tasarımı kavramı kullanıldığı düşünüldüğünde (Reiser, 2001), öğrenme-öğretme faaliyetlerinin bütünleştirilmesinde, öğretim teknolojilerinin çok iyi bilinmesi ve kullanılması

gerekir. Çünkü bu kavram, bir boyutu ile öğretimin tasarlanmasını vurgularken, diğer bir boyutu ile de öğretim hedeflerini davranışa dönüştürmede eğitim teknolojilerini vurgulamaktadır.

Özellikle günümüzde, eğitim teknolojileri içinde bilgi ve iletişim teknolojileri önemli bir yere sahip olmuştur. Öğretim teknolojileri içinde önemli bir yere sahip olan bu teknolojileri, teknolojiyi kullanma kültürü açısından; teknolojiden yararlanma, teknolojiyi etkinlikle kullanma, iletişim ve işbirliğinde bulunma, yaratıcı ve yenilikçi bir birey olma gibi nitelikler açısından teknoloji ile ilgili standartları da değiştirmiştir. 1998 yılında ISTE 'The International Society for Technology in Education' (Uluslararası Eğitim Teknolojileri Birliği) tarafından öğrenciler için NETS 'National Educational Technology Standards' (Ulusal Eğitim Teknolojileri Standartları)'nı geliştirmiştir. 2007 yılında yapılan güncellemeyle bu standartlar şu şekilde ifade edilmiştir: (1) Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak yaratıcı ve yenilikçi teknolojiler geliştirme, (2) Teknoloji kullanmada iletişim ve işbirliği becerilerine sahip olma, (3) Bilgiyi kullanma ve değerlendirmede araştırma ve bilgi akıcılığını kullanma,(4) Kritik düşünme, problem çözme ve doğru karar verme becerilerine sahip olma, (5) Bilgi çağında teknolojiyi kullanma ile ilgili insani, sosyal, kültürel, yasal ve ahlaki konularda sorumluluklara sahip olma ve (6) Teknolojik işlemler ve kavramları anlamadır. 2000 yılında ise öğretmenler için teknoloji standartları geliştirmiş ve 2008 yılında da güncelleştirerek: (1) Teknolojiyi kullanarak öğrenci öğrenmelerini kolaylaştırma ve teşvik etme, (2) Bilgi çağına uygun öğrenme ve değerlendirme etkinliklerini tasarlama ve uygulama, (3) Bilgi çağında çalışmalarında öğrencilere model olma, (4) Bireylerin, bilgi toplumunun bireyleri olarak sorumluluk duymalarını teşvik etme ve onlara model olma, (5) Mesleki çalışma ve liderlik etkinliklerine katılma gibi standartlar geliştirmiştir. 2002 yılında da eğitim yöneticileri için teknoloji standartları geliştirmiş ve 2009 yılında da bu standartları güncelleştirmiştir (ISTE, 2011). Görülüyor ki, eğitim teknolojileri standartlarının sağlanması, bilgi çağında sahip olunması beklenen temel becerilerin kazandırılmasında etkili olarak görünmektedir. Özdemir'in, (2000) "geleneksel anlamda, belli bir bilgi stokuna erişmiş insanın yerini, bilgiyi elde etme yöntemlerini bilen insan alacaktır" ve Toffler'in, geleceğin cahili, okumayan değil nasıl öğreneceğini bilmeyen kişi olacaktır (Akt. Boydak, 2001) sözleri; öğrenme-öğretme-süreçleriyle eğitim teknolojilerinin nasıl bütünleştirileceğinin ve öğretmenlerin bu uygulamalara nasıl rehberlik edeceğinin önemini vurgulamaktadır.

Öğretmen yeterlikleri konusunda batılı ülkeler diyor ki, teknoloji yeterlikleri öğretmen yeterliklerinin bir ayrılmaz bir parçasıdır. Ülkemiz öğretmen ve öğretmen adayları diyor ki, teknoloji okuryazarlığı öğretmen niteliklerinin önemli bir parçasıdır. Bu standartlara ulaşmada öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. İstenen standartlara ulaşmak için öğretmenlerin kalitesi de önemlidir (Kuzucu, 2002; Erişti, 2004: 28). Standart, "belirli bir amacın gerçekleştirilebilmesi için gerekli ve yeterli nitelik ve nicelik düzeyi" olarak tanımlanmaktadır (Günçer, 1999: 1). Günümüzde öğrenmeyi öğrenme, sinerji ve yeni okuryazarlık alanları kalitenin önemli göstergeleridir (Baştürk ve Yücel, 2004). Bu da bilgi edinmekten daha çok bilgi okuryazarlığının önemine işaret etmektedir. Bilgi okuryazarlığı; kısaca, bilgiye ulaşma ve kullanma becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bilgi okuryazarı

olmak, bilgiye gereksinim duyulduğunda bunu hissetmek ve gereksinim duyulan bilgiye ulaşmak, bunu değerlendirmek ve etkili olarak kullanabilmektir (Henderson & Scheffler, 2003: 390). Çünkü bilgi okuryazarı olmak, bilgiye ulaşma yollarını bilen ve bilgiyi anlamlandırarak uygun biçimde kullanan demektir (Henderson & Scheffler, 2003: 390).

Teknolojinin egemen olduğu günümüzde, öğretmenlerin önemli yeterliliklerinden biri de teknoloji okuryazarlığı ve bu kavram altında yer alabilecek bilgisayar okuryazarlığıdır. Teknoloji okuryazarlığı "performans, verimlilik ve öğrenmeyi geliştirmek için bilgisayar ve diğer teknolojileri kullanma yeteneği" olarak tanımlanmaktadır (Lawless, 2003: 56). Teknoloji, verimli okuma, yazma, araştırma ve bilgi kaynaklarına ulaşma imkânı sağlar. Bugün birçok insan, teknoloji aracılığıyla kolay öğrenme, iletişim kurma ve rahat yaşama imkânlarına sahiptir (www.teacherlibrarian.com). Bilgisayar teknolojileri, öğretmen ve öğrencilerin eleştirel düşünmelerini sağlayarak onlara yeni öğrenme yolları sunar. Okul ile gerçek hayat, eğitimciler ile diğer insanlar arasında gerçek ilişkilerin kurulmasını sağlar. Öğretmenler öğretmek için, öğrenciyi anlama ve bilgi teknolojilerini kullanma ile öğrenci yaşantısı arasında ilişki kurma gereksinimi duyarlar. Bu ilişkiler içinde; öğretmenler öğrencilerin, öğrenciler de kendilerinin nasıl daha iyi öğreneceklerini bilmeleri gerekir. Bu niteliği kazanmış olan öğretmenler, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili kullanarak öğrencilerine model olabilirler, öğrenciler de kendi öğrenmelerini kontrol edebilirler. Çünkü okuldaki öğrenciler, bu araçların etkin olduğu ortamlarda yetişmektedirler. Öğretmenler, bilgi ve iletişim araçlarının, öğrenciler üzerindeki olumlu etkisini artırmak, olumsuz etkisini azaltmak için onları yönlendirmeli ve onlara model olmalıdırlar.

Öğretmenlerin, öğrenme-öğretme süreçlerini bilgi ve iletişim teknolojileri ile bütünleştirebilmeleri için iyi birer teknoloji okuryazarı olmaları ve bunu da sınıf ortamına taşıyabilmeleri gerekmektedir. Çünkü güçlendirilmiş öğrenme ortamları; problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, aktif ve bağımsız öğrenenler olma, yaşam boyu öğrenme, öğrenci öğrenmelerindeki artış gibi konular göz önüne alındığında, öğrenme-öğretme süreçlerinin bütünleştirilmesi gereğinin ortada olduğu görülmektedir (Allegra, Chifari & Ottawviano, 2001; Watson, 2001; Koszalka ve Wang, 2002; Roblyer, 2003; Tubin et al., 2003). Bunun yanında , (National Council for Accreditation of Teacher Education – NCATE), teknolojik yeterlikler için güçlü ve yeterli bir destek aracı olarak teknoloji kullanımını destekler ve öğrencilerin öğrenme hızlarını artırmak için öğretimde teknoloji bütünleştirilmesinin önemli olduğunu belirtir (www.ncate.org). Ayrıca, bu tür yeniliklerin yaygınlaşması ve uygulamaya geçmesi, öğretmenlerin bu yeniliklere verdiği bireysel anlamlara; kısaca öğretmenler tarafından bu yeniliklerin benimsenmesine bağlıdır (Becker, 2001; Kurtoğlu, 2009; Usluel, ve Mazman, 2010). Bunun yanında, öğretmenlerin sınıflarda bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma konusunda kendi görüş ve düşüncelerini oluşturdukları ve tüm bunların uygulamalarını etkilediği ortaya konulmuştur (Brawn, Velle & McFarlene, 2003; Galanouli, Gardner & Murphy, 2004; Jedeskog & Nissen, 2004; Kaufman, Rimm & Sawyer, 2004). Öğrenme-öğretme sürecinin bilgi ve iletişim teknolojileri ile bütünleştirilmesinde, öğretmenlerin

yeterliklerinin, yeniliklere verdiği değerlerin ve bunların uygulanmasının kişisel görüş, düşünce, duygu ve tutumlara bağlı olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma durumları, bu teknolojileri öğrenme–öğretme süreçleriyle nasıl bütünleştirdiklerini belirleme, önemli bir amaç olarak ele alınmış ve bununla ilgili bir çalışma yapılması amaçlanmıştır.

2. AMAÇ

Bir eğitim sisteminin başarısı, öğrenci başarısı ile doğrudan ilişkilidir. Öğrenci başarısını; öğrenci, program, yöneticiler, öğretmenler, eğitim uzmanları, eğitim teknolojileri, fiziksel ve mali imkânlar gibi pek çok unsur etkilemektedir (Şiman, 2004). Ancak bu başarının asıl mimarı, öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayan, uygulayan ve değerlendiren öğretmenlerdir. Öğrenme-öğretme sürçlerinin etkileşimli olarak yürütülmesi, eğitim sistemi ve öğrenci başarısını artıracaktır. Öğretmenlerin bu başarısı, yeterliklerine bağlı olarak da değişecektir. Öğretmen yeterlikleri içinde de, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı önemli bir yer tutmaktadır (Adıgüzel, 2005). Bu yeterliliklerin sınıf ortamında başarıya ve verimliliğe dönüşmesinde, öğretim süreci ile bilgi ve iletişim teknolojilerinin bütünleştirilmesinin gereği ve yeterliliği ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda, çalışmada, öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanma ve bu teknolojilerin öğrenme-öğretme sürecinde nasıl bütünleştirildiğini betimlenmek amaçlanmıştır. Bu amaçla, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin bilgisayar kullanma durumları nedir?
2. Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma düzey ve sıklıkları nelerdir?
3. Öğretmenlerin, bilgi iletişim teknolojilerini kullanma düzey ve sıklıkları arasında cinsiyet ve eğitim seviyeleri yönünden anlamlı bir fark var mıdır?
4. Bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme-öğretme süreçleriyle bütünleştirmede öğretmen görüşleri nelerdir?
5. Bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme-öğretme süreçlerini bütünleştirmede öğretmen görüşleri ile cinsiyet ve eğitim yönünden anlamlı bir fark var mıdır?

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma düzey ve sıklıkları ile bu teknolojilerin, öğrenme-öğretme süreçleriyle bütünleştirmesine yönelik öğretmen görüşlerini belirleyen betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırmalar, mevcut olayların daha önceki olay ve şartlarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef alır. Bu sayede onları daha iyi anlayabilme, gruplayabilme imkânı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olur (Kaptan, 1995, Karasar, 2005, Bahar, 2010). Bu haliyle de araştırma, durum saptayıcı bir araştırmadır.

Bu araştırmalara survey araştırmaları da denir. Survey araştırmaları, "belli bir grubun özellikleri ile tutum ve davranışlarını belirlemek amacıyla yapılır" (Morrison & Scoot, 2006: 233). Bilgi toplama aracı olarak anket tekniği kullanılmış ve (Usluel ve Demirkıran, 2005) tarafından geliştirilen anket üzerinde kısmi değişiklik yapılmıştır. Ankette; öğretmenlerin demografik özellikleri, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma düzey ve sıklıkları ile bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme-öğretme süreçleriyle nasıl bütünleştirdiklerini belirleyen öğretmen görüşleriyle ilgili sorular yer almıştır. Ankette yer verilen sorular, (hiç ya da hiçbir zaman=1, bazen=2, her zaman ya da çok sık, soruları=3 şeklinde puanlanmıştır). Elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise yüzde, frekans, ortalama, t-testi ve varyans analiz tekniği kullanılmıştır. Puanların ortalaması, 1,67 ve altında ise az ya da yetersiz, 1,67-2,33 Aralığında orta ve 2,34 ve daha yukarı ise başarılı ya da yüksek düzeyde değerlendirilmiştir. Ayrıca, bilgisayar kullanma düzey ve sıklıkları alfa güvenirliği 0,88 ve bilgisayarı öğrenme-öğretme süreçleriyle bütünleştirmede öğretmen görüşleri alfa güvenirliği de 0,84 olarak hesaplanmıştır.

3.2. Örneklem

Araştırma grubu belirlenirken, Isparta ili İlköğretim okulları listelenmiş ve kura yolu ile altı ilköğretim okulu seçilmiştir. Daha sonra bu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler listelenmiş, bu listedeki 157 öğretmenden 127'sine anket uygulaması yapılabilmiş ve araştırma grubu bu öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırma sonuçları bu okullar, buralarda görev yapan öğretmenler ve anket verileriyle sınırlıdır. Araştırma grubundaki öğretmenlerin kimlik bilgileri (cinsiyet, yaş, branş, öğrenim düzeyi ve bilgisayar kullanma süresi) aşağıda belirtilmiştir.

Buna göre öğretmenlerin:

- 59'u (% 46,5) kadın, 68'i (% 53,5) erkektir.
- 15'i (% 11,8) 20-30, 47'si (% 37) 31-40, 54'ü (% 42,5) 41-50 ve 11'i (% 8,7) 51 ve üzeri yaş aralığındadır.
- 68'i (% 53,5) sınıf, 9'u (%7,1) Matematik-fen, 11'i (%8,7) Türkçe-sosyal, 9'u bilgisayar, 4'ü müzik-resim ve 26'sı (% 20,5) diğer branşlardandır.
- 31'i (%24,4) ön lisans, 93'ü lisans ve 2'si (% 0,8) yüksek lisans düzeyinde öğrenim görmüşlerdir.
- 36'sı (% 28,3) 1-5, 48'i (% 36) 6-10, 39'u (% 39,7) 11-15, 4'ü (% 3,1) 16-20 yıldır bilgisayar kullanmaktadır.

Buna göre öğretmenlerin; cinsiyetlerine göre (% 53,3) erkeklerin, yaş aralıklarına göre (% 42,5) 41-50 yaş aralığının, branşlarına göre (% 68) sınıf öğretmenlerinin, öğrenim seviyelerine göre (% 93) lisans ve kaç yıldır bilgisayar kullandığına göre (% 48) 6-10 yıl, çoğunlukta olduğu görülmektedir.

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmadan elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırma problemi doğrultusunda aşağıdaki şekilde belirtilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin bilgisayar kullanma durumları nedir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgisayar kullanıp kullanmadıkları ve bilgisayar kullanma süreleri tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo1

Öğretmenlerin Bilgisayar Kullanma Süreleri

Bilgisayar kullanma durumu	f	%	Bilgisayar Kullanma Yıl Aralığı	f	%
Evet	126	99,2	1-5	36	28,3
Hayır	1	0,8	6-10	48	37,8
			11-15	39	30,7
			16-20	4	3,1
Toplam	**100**	**100**	**Toplam**	**100**	**100**

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin biri dışında bilgisayar kullandıkları, bilgisayar kullanma sürelerinin 6-10 yıl arasında yoğunlaştığı (% 37,8), en az bilgisayar kullanma süresinin de (16-20) yıl arasında (% 3,1) olduğu görülmektedir. Belirlenen yıl aralıklarında yüzde olarak çok fazla bir farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin bilgisayarı, öğrenme-öğretme süreçlerinde son 15 yıldır daha fazla kullandıkları söylenebilir.

4.2. Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma düzey ve sıklıkları nelerdir?

Öğretmenlerin, bilgi ve iletişim teknolojileri kullanma düzey ve sıklıkları ile ilgili bulgular tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma Düzey ve Sıklıkları

	Kullanma düzeyi			**Kullanma sıklığı**		
Bilgi ve iletişim teknolojileri	**N**	$\bar{x}$	**S**	**N**	$\bar{x}$	**S**
Kelime işlemciler	119	2,08	0,63	117	2,11	0,64
Sunum programları	122	2,28	0,50	124	2,41	0,63
Grafik ve çizim programları	121	1,90	0,59	116	1,96	0,61
Hesaplama tabloları	116	1,89	0,69	115	1,90	0,67
Masaüstü yayıncılık	114	2,03	0,59	114	2,08	0,67

Veri tabanları	115	1,90	0,65	116	1,91	0,65
İnternet	126	2,46	0,51	123	2,60	0,53
E-mail	120	2,17	0,65	116	2,14	0,72
Diğer	6	3,00	0,40	6	2,33	0,63
Genel ortalama		**2,19**			**2,16**	

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma düzeyleri bakımından; sadece **"diğer ve internet"** uygulamalarını ileri düzeyde kullandıklarını belirttikleri gözlenmektedir. **"Kelime işlemciler, sunum programları, grafik ve çizim programları, hesaplama tabloları, masaüstü yayıncılık, veritabanları ve e-mail"** uygulamalarını orta düzeyde kullandıkları görülmektedir. Ayrıca, **"diğer"** seçeneğini belirten öğretmenler bilgisayar öğretmenliği branşındandır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin internet ve diğer seçeneği ile ifade edilen (flash, photoshop, captivate, fireworks vb) ileri düzeyde, diğer bilgisayar uygulamalarını da orta düzeyde kullandıkları söylenebilir. Bunun yanında, veri tabanları ile hesaplama tablolarını kullanma düzeyleri açısından en alt seviyede oldukları görülmektedir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin en sık kullanılan uygulaması ($\bar{x}$=2,60) **"internet" ve sunum programları** ($\bar{x}$=2,41) olmuştur. En az sıklıkta kullanılan uygulamalar ise **"hesaplama tabloları ve veri tabanları"**dır. Buna göre öğretmenlerin, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma düzeyleri **"orta"** düzeyde iken kullanma sıklıkları açısından **"bazen"** sıklığında yoğunlaştıkları, bilgi iletişim teknolojilerini kullanma düzey ve sıklığı açısından benzer ortalamalar gösterdikleri söylenebilir. Ancak bu sonuçlar, okullardaki bilgi ve iletişim teknolojilerinin yeterli olduğu fikrini ortaya koymayacaktır. Öğretmenlerin bu teknolojileri sıklıkla kullanmama nedenlerinden biri okullardaki bu teknolojilerinin yetersizliği olabilir.

4.3. Öğretmenlerin, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma düzey ve sıklıkları arasında, cinsiyet ve eğitim seviyesi yönünden anlamlı bir fark var mıdır?

Öğretmenlerin, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma düzey ve sıklıkları arasında cinsiyet yönünden anlamlı bir fark olup olmadığı ile veriler tablo'3 de ve bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma düzey ve sıklıkları açısından eğitim seviyeleri yönünden fark olup olmadığı ile ilgili veriler tablo 4'de görülmektedir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Cinsiyetleriyle Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanma Düzey ve Sıklıkları Arasındaki t-Testi Sonuçları

Değişken	**Kadın**			**Erkek**					
	N	$\bar{x}$	**S**	**N**	$\bar{x}$	**S**	**Sd**	**t**	**p**
Bilgisayar kullanma düzeyi	49	16,67	3,92	59	16,91	3,45	106	-.34	.73

Bilgisayar kullanma sıklığı	51	16,72	3,75	60	17,56	3,33	109	-1,25	.24

Tablo 3 deki veriler incelendiğinde, bağımsız t-testi sonuçlarına göre öğretmenlerin cinsiyetleri açısından, bilgisayar kullanma düzey ve sıklıkları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir. Buna göre öğrenme-öğretme süreçlerinde, öğretmenlerin bilgisayar kullanma düzeyi ve sıklıkları açısından bir fark olmadığı, bayan ve erkek öğretmenlerin benzer düzeylerde ve sıklıklarda bilgisayar kullandığı, okullarda ve evlerde bilgisayarların yaygınlaşmasının bilgisayar teknolojilerini kullanmayı da yaygınlaştırdığını, bunun da önceleri erkekler lehine olan farklılığı ortadan kaldırdığını söyleyebiliriz.

Tablo 4

Öğretmenlerin Bilgisayar Kullanma Düzey ve Sıklıklarıyla Eğitim Seviyeleri Puanları Arası Varyans Sonuçları

Değişkenler		**Varyans kaynağı**	**Kareler toplamı**	**Sd**	**Kareler ortalaması**	**f**	**p**
Bilgisayar düzeyi	**Kullanma**	**Gruplar arası**	43,05	2	21,52	1,61	0.20
		Gruplar içi	1387,82	104	13,14		
		Toplam	1430,87	106			
Bilgisayar Sıklığı	**Kullanma**	**Gruplar arası**	13,14	2	6,57	0,52	0,59
		Gruplar içi	1331,07	107	12,44		
		Toplam	1344,21	109			

Tablo 4'e göre öğretmenlerin bilgisayar kullanma düzey ve sıklıkları ile eğitim seviyeleri puanları arasında varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Buna göre öğretmenlerin eğitim seviyeleri ile bilgisayar kullanma düzey ve sıklıkları açısından anlamlı bir fark olmadığı, ön lisans, lisans ve yüksek lisans eğitim seviyelerinde bulunan öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini aynı düzey ve sıklıkta kullandıkları söylenebilir.

4. 4. Bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme-öğretme süreçleriyle bütünleştirmeyle ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin, bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme-öğretme süreçleriyle bütünleştirmedeki öğretmen görüşlerine ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5

Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Öğrenme-Öğretme Süreçleriyle Bütünleştirmeyle İlgili Öğretmen Görüşleri

Bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme-öğretme süreçleriyle bütünleştirmeyle ilgili öğretmen görüşleri	**Kullanma Düzeyi**		
	N	$\bar{x}$	**S**
Öğrenme-öğretme süreçlerini gerçekleştirmede geleneksel yöntemleri kullanıyorum	121	1,66	0,57
Dersleri, bilgi iletişim teknolojilerini kullanarak tasarlıyor ve uyguluyorum	123	2,24	0,49
Öğrenme-öğretme sürecinde interneti düzenli olarak kullanıyorum	125	2,66	0,65
Öğrencilerle birlikte bazı çevrim içi projelere katılıyorum	119	1,81	0,59
Bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenci başarısını artırabilmek için nasıl kullanacağımı biliyorum	124	2,43	0,61
Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencileri, bilgi iletişim teknolojilerini kullanmada istekli hale getiriyorum.	121	2,36	0,59
Öğrenci başarısını artırmada, öğrencilerin bilgi iletişim teknolojilerini nasıl kullanılacağına model oluyorum.	117	2,49	0,57
Bilgi iletişim teknolojilerini kullandığım derslerin sonuçlarını değerlendiriyorum	122	2,23	0,57
Genel ortalama		**2,23**	

Tablo 5 incelendiğinde; öğretmenlerin, bilgi ve iletişim teknolojileri ile öğrenme-öğretme süreçlerini bütünleştirmedeki görüşlerine göre; öğrenme-öğretme sürecinde interneti düzenli olarak kullanıyorum diyenlerin ortalaması (2,66) ile en yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Öğrenci başarısını artırmada, öğrencilerin bilgi iletişim teknolojilerini nasıl kullanılacağına model oluyorum diyenlerin ortalaması (2,49) ve nasıl kullanacağımı biliyorum diyenlerin ortalaması (2,43) düzeyinde belirlenmiştir. En düşük ortalama ise (1,66) bilgi ve iletişim teknolojilerinde yeterli bilgim olmadığı için geleneksel yöntemleri kullanıyorum seçeneğinde gözlenmiştir. İkinci en düşük ortalama ise öğrencilerle birlikte bazı çevrim içi projelere katılıyorum seçeneğinde belirlenmiştir. Buna göre öğrenme-öğretme sürecini bütünleştirmede öğretmenlerin, interneti büyük oranda **"her zaman"** kullandıklarını, öğrenci başarısını artırmada bilgi ve iletişim teknolojilerini nasıl kullanacaklarını bildiklerini söylediklerini ve bu teknolojileri kullandıkları derslerin sonuçlarını da değerlendirdiklerini, öğrencilere bu konularda model olduklarını söyleyebiliriz. Ayrıca öğrencileri, iletişim, problem çözme, proje ve performans çalışmalarında (2,36) ileri düzeyde isteklendirdiklerini söylemek de mümkündür. Bunun yanında, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma ve öğrenme-öğretme süreçleriyle bütünleştirmede orta düzeyde ($\bar{x}$=2,23)kaldıkları ve bir kısmının alışagelmiş oldukları yöntemleri kullandıkları, bilgi iletişim teknolojilerini kullanmada ileri düzeyde olmadıklarını söylemek de mümkündür.

4. 5. Bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme-öğretme süreçleriyle bütünleştirmedeki öğretmen görüşleri açısından cinsiyet ve eğitim seviyesi yönünden anlamlı bir fark var mıdır?

Öğretmenlerin, bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme-öğretme süreçleriyle bütünleştirmede öğretmen görüşleri ile cinsiyet yönünden anlamlı bir fark olup olmadığı ile ilgili veriler tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6

Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Öğrenme-Öğretme Süreçleriyle Bütünleştirmeyle İlgili Öğretmen Görüşleri ve Cinsiyet Durumları t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Kadın	**49**	**17,37**	**2,82**	**107**	**1,75**	**0.92**
Erkek	**60**	**18,25**	**2,35**			

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin bilgi iletişim teknolojilerini öğrenme-öğretme süreçleriyle bütünleştirmede öğretmen görüşleriyle cinsiyet yönünden anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin cinsiyet yönünden; bilgisayar teknolojilerini kullanma, öğrenme-öğretme süreçlerinde işe koşma, öğretim sürecini yönetme açısından benzerlikler gösterdiği ve önemli bir nitelik farkı olmadığı söylenebilir.

Tablo 7

Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Öğrenme-Öğretme Süreçleriyle Bütünleştirme ve Öğretmenlerin Eğitim Seviyeleri Arasındaki Varyans Analizi Sonuçları

Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	8,68	2	4,34	0,63	0,53
Gruplar içi	718,22	105	6,84		
Toplam	726,90	107			

Tablo 7 analiz edildiğinde, öğretmenlerin eğitim sevileri ile bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme-öğretme süreçlerinde bütünleştirme açısından anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin eğitim seviyeleri yönünden; bilgi ve iletişim teknolojileri ile dersleri tasarlama, uygulama, değerlendirme, öğrenci başarısını artırmada bu teknolojileri nasıl kullanacağını ve model olacağını bilme, öğrencileri bu teknolojileri kullanmada istekli hale getirme ve öğrenme-öğretme sürecini yönetme gibi temel nitelikler bakımından benzerlikler gösterdiği ve önemli bir farklılık olmadığı söylenebilir.

5. SONUÇ VE TARTIŞMALAR

Araştırma sonuçları aşağıdaki şekilde özetlenebilir.

- Öğretmenlerin tamamı bilgisayar kullanmaktadır.
- Öğretmenlerin demografik özellikleri (cinsiyet ve eğitim seviyesi) ile bilgisayar kullanma düzey ve sıklıkları ve öğrenme-öğretme sürecini bütünleştirmedeki öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.
- Öğretmenler, bilgi ve iletişim teknolojileri uygulamalarından **İnterneti** ileri düzeyde, sunum programlarını çok sık, **internet, kelime İşlemciler, e-posta, ve masaüstü yayıncılık** uygulamalarını orta düzey ve sıklıkla kullanmaktadırlar.
- **Veritabanları, grafik ve çizim programları ve hesaplama tablolarını** düşük düzey ve sıklıkta ya da az kullandıkları tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin tümü bilgisayar kullanabilmelerine rağmen; bilgi ve iletişim teknolojilerinden sadece interneti sürekli kullandıkları, öğrenme-öğretme süreçlerini yürütmede geleneksel yöntemleri kullanmaya devam ettikleri, diğer bilgisayar uygulamalarını orta düzeyde kullandıkları ve bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme-öğretme süreciyle bütünleştirmede orta yeterlikte oldukları belirlenmiştir.

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda incelenen kaynaklara ve bilgi-iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılması ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarına göre; bu teknolojilerin öğrenme-öğretme süreciyle bütünleştirilmesinde temel nokta öğretmenlerin gerekli bilgi ve becerilere sahip olmalarıdır (Galanouli, Gardner & Murphy, 2004; Jedeskog ve Nissen, 2004). Ayrıca bu uygulamaları benimsemeleridir (Becker, 2001). Bunun yanında okulların bilgi ve iletişim teknolojileri ile yeterli olarak donatılmış olmaları da gerekir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar dikkate alındığında, öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma düzey ve sıklıkları ile bu teknolojileri öğretme-öğrenme süreciyle bütünleştirmede orta düzeyde bir bilgi ve beceriye sahip oldukları görülmüştür. Bu sonucun, öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme-öğretme süreçleriyle bütünleştirmede bilgi ve becerili olmaları sonucu ile örtüştüğü söylenebilir. Ayrıca, bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme-öğretme süreciyle bütünleştirmedeki öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin eğitim seviyesi arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucu, yukarıdaki araştırma sonuçlarını desteklememektedir. Buna göre öğretmenlerin eğitim seviyelerini belirleyen programlarda, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma düzeyi ve öğrenme öğretme süreçleriyle entegrasyonunu geliştirecek yeterli derslerin ya da etkinliklerin yer almadığı düşünülebilir. Buna göre araştırma sonuçlarının belirtilen araştırmalardaki temel fikirlerle örtüştüğü söylenebilir. Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- MEB, hizmet-içi eğitim faaliyetleriyle bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma ve öğrenme-öğretme süreciyle bütünleştirmede gerekli ve yeterli beceriyi kazandıracak kurslar ve faaliyetler düzenlemeli, bu faaliyetleri sürekli hale getirmelidir.
- Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme-öğretme süreciyle bütünleştirmesine yönelik becerileri değerlendirilmeli, ödüller ve teşviklerle istekli hale getirilmeleri sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin hizmet öncesi yetişmelerini sağlayan formasyon programındaki bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreciyle bütünleştirilmesinde gerekli bilgi ve becerileri kazandıracak ders etkinlikleri somut örneklerle düzenlenmelidir.
- MEB ile öğretmen yetiştiren kurum ve kuruluşlar arasında, bu tür öğretmen becerilerinin geliştirilmesinde işbirliği yapılmalıdır.
- Okullar, bilgi ve iletişim teknolojileriyle donatılmalı, her sınıfta bilgisayar, internet, akıllı tahta, projeksiyon makinesi vb teknolojiler bulundurulmalıdır.

KAYNAKLAR

Adıgüzel, A. (2005). *Avrupa birliğine uyum sürecinde öğretmen niteliklerinde yeni bir boyut: Bilgi okuryazarlığı.* Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Dergisi, Özel Sayı, (Online): http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/orta3-adiguzel.htm adresinden 8 Ocak 2011 tarihinde erişilmiştir.

Allegra, M., Chifari, A., Ottaviano, S. (2001). ICT to Train Students towards Creative Thinking. *Educational Technology & Society, 4(2), 48-5.*

Bahar, H.H. (2010). Sosyal bilimlerde ve fen bilimlerinde araştırmanın temel özellikleri. R. Y. Kıncal. (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri. (ss 27-46),* Ankara: Nobel yayıncılık.

Baştürk, M. & Yücel, F. (2004). " *Eğitimde Yeni Yönelimler ve Öğretmen Adaylarının Kaliteli Eğitimden Beklentileri* ." **XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Becker, H. J. (2001). How Are Teachers Using Computers in Instruction. *Paper presented at the 2001 Meetings of the American Educational Research Association, University of California-Irvine.*

Boydak, A. (2001). *Öğrenme stilleri.* İstanbul: Beyaz Yayınları.

Barbaranelli, C.; Caprara, G.V.; Malone, P.S & Steca,P. (2006). Teachers' self-epicancy beliefs as determinants for job satisfaction and student'academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology,* 44, 473-490.

Galanouli, D.; C. Gardner & J Murphy. (2004). Teachers' perceptions of the effectiveness of ICTcompetence training. *Computers & Education, 43, 63-79.*

Günçer, B. ve diğerleri (1999). **T**ürkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon, YÖK Yayınları, Ankara.

Henderson, M. V. & Scheffler, A.J. (2003). "*New Literacies, Standards And Teacher Education* ", **Education.** 124; 2, 390.

ISTE (2004). The National Educational Technology Standards. (Online): http://www.iste.org/standards.aspx. adresinden 17 Ocak 2011 tarihinde indirilmiştir.

Jedeskog, G. & Nissen, J. (2004). ICT in the Classroom: Is Doing More Important than Knowing? *Education and Information Technologies, 9(1), 37-45.*

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Koszalka, T. & Wang, X. (2002). Integrating technology into learning: A summary view of promises and problems. *Educational Technology & Society, 5(1), 179-183.*

Kurtoğlu, M. (2009). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonu hakkındaki görüşlerinin yeniliğin yayılımı kuramı temelinde incelenmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana. (Online): http://library.cu.edu.tr/tezler/7311.pdf adresinden 10 Ocak 2011 tarinde erişilmiştir.

Lawless, K. A. (2003). "*Becoming Literate in The Technolojical Age. New Tesponsibilities and Tool For Teachers* ", **The Reading Teacher,** 570:7.

NCATE (2008). " *Professional Standards for the Accreditation of School, Colleges, and Departments of Education* ", 2008 Edition (Online): http://www.ncate.org/Portals/0/documents/Standards/NCATE%20Standards%202008.pdf adresinden 03 Şubat 2011 tarihinde indirilmiştir.

Öğüt, A. (2003). *Bilgi çağında yönetim.* (2. Baskı), Ankara: Nobel Yayıncılık.

Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme.* (5. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık..

Reiser, R.A. (2001). A history of instructional technology: Part I. A History of İnstructional Media. ETR&D, 49 (1).

Roblyer, M. D. (2003). *Integrating Educational Technology into Teaching (3rd ed).* New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Reddi, U. V. (1991). *Sanayi devriminin aşılması, enformasyon devrimi efsanesi*. (Der ve Çev: Y. Kaplan), İstanbul: Rey Yayınları 345-370.

Schwarz, G. (2001). " *Literancy Expanded: The Rol of Media Literancy in Teacher Education.* **Teacher Education Quartily**. 111:19.

Scott, D. & Morrison, M. (2006). *Key ideas in educational recearch.* New York: Continium İnternational Publishing Group.

Şişman, M. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* (7. Baskı), Ankara: Pegem A yayıncılık.

Teach Libr. (2004). "*New Litercies. Toward Tenewed Role of School Liraries* ", (Online): http://www.teacherlibrarian.com**. 26 Ocak 2011 tarihinde indirilmiştir.**

Tubin, D., Mioduser, D., Nachmias, R., Baruch, A. F. (2003). Domains and Levels of Pedagogical Innovation in Schools Using ICT: Ten Innovative Schools in Israel. *Education and Information*

Technologies, 8(2), 127-145.

Usluel, Y.K. & Demirkıran, Y. (2005). *Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme öğretme sürecine entegrasyonunda öğretmenlerin durumu.* The Turkish Online Jurnal of Educational Technology. 4(3), (Online): http://www.tojet.net/articles/4315.pdf adresinden 8 Ocak 2011 tarihinde erişilmiştir.

Usluel, Y. K. ve Mazman, S. G. (2010). Eğitimde yeniliklerin yayılımı, kabulü ve benimsenmesi sürecinde yer alan öğeler: Bir içerik analizi çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 3(*39*), 60-74. (Online): http://egitim.cukurova.edu.tr/efdergi/download/2010.3.39.353.pdf 07 Ocak 2011 tarinde erişilmiştir.

Velle, L. B., McFarlane, A. & Brawn, R. (2003). Knowledge transformation through ICT in science education: a case study in teacher,driven curriculum development- Case Study 1. *British Journal of Educational Technology, 34(2), 183-199.*

Watson, D. M. (2001). Pedagogy before Technology: Re-thinking the Relationship between ICT and Teaching. *Education and Information Technologies, 6(4), 251-266.*

GÖRME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN BAĞIMSIZ HAREKET BECERİSİ ETKİNLİKLERİNDE KULLANILMAK ÜZERE GELİŞTİRİLEN SES İLE GÖRME DESTEKLİ BİR EĞİTİM YAZILIMI

Abdullah KUZU
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
BÖTE Bölümü
akuzu@anadolu.edu.tr

H. Ferhan ODABAŞI
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
BÖTE Bölümü
fodabasi@anadolu.edu.tr

Y. Levent ŞAHİN
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
BÖTE Bölümü
ylsahin@anadolu.edu.tr

Ö. Özgür DURSUN
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
BÖTE Bölümü
oodursun@anadolu.edu.tr

ÖZET

Son yıllarda, özellikle bilgisayar teknolojilerinin gelişimine paralel olarak görme engellilerin hayatını kolaylaştırmaya yönelik birçok yeni teknoloji ortaya çıkmıştır. Söz konusu teknolojilerden biri de, görüntü bilgilerini ses sinyallerine dönüştürerek sunmayı amaçlayan ses ile görme sistemleridir. Bu çalışmada, yeni bir ses ile görme yaklaşımını kullanarak geliştirilen bir eğitim yazılımı tanıtılmaktadır. Macromedia Flash aracı kullanılarak uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen yazılım, iki modülden oluşmaktadır. Yazılımın birinci modülü, kullanılan ses ile görme sisteminin öğretimini amaçlarken ikinci modül, ses ile görme sistemini bağımsız hareket becerisi etkinliklerinde kullanmayı amaçlamaktadır. Sözü edilen bağımsız hareket becerisi etkinliği, odadaki farklı şekillere sahip nesnelerin yerinin bulunması ve önceden belirlenmiş başka bir noktaya taşınması gibi aktiviteler içermektedir.

Anahtar Kelimeler: Görme engelliler, ses ile görme, bağımsız hareket becerisi.

ABSTRACT

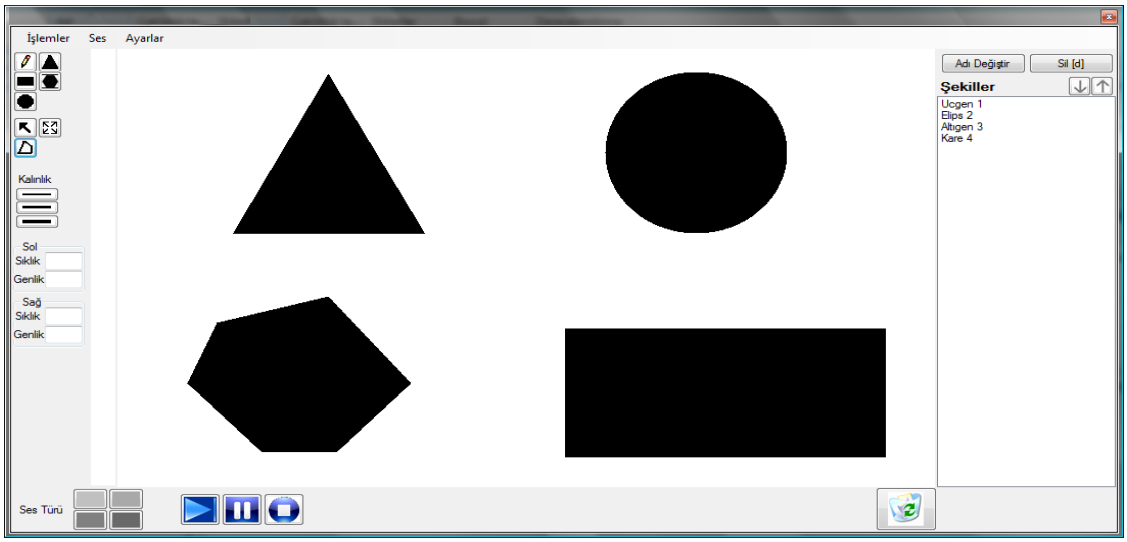
In parallel with the computer technologies, a lot of new technologies that could ease visually impaired individuals' lives have emerged in recent years. One of these technologies mentioned above is the seeing with sound systems. The seeing with sound systems aim to transform and present the images as the sound signals. In this present study, a new educational software developed with using

the seeing with sound approach is introduced. The software designed within the Macromedia Flash program in accordance with the views of the experts consists of two modules. When the first module aims to teach the system which sustains seeing with sound, the second module aims to use this system in the activities of independent movement skills. These activities mentioned above includes the activities of finding the locations of the different objects in a room and carrying them to the predetermined locations.

Key words: Visually impaired individuals, seeing with sound, independent movement skills.

1. GİRİŞ

Dünya'da yaklaşık olarak 37 milyon görme engelli bulunmaktadır (Yücel, 2006). Bu durum, görme engellilere yönelik olarak geliştirilecek teknoloji ve uygulamaların ne derece önemli olduğunu göstermektedir. Söz konusu gereksinim, bu amaç doğrultunda birçok çalışma yapılmasını sağlamıştır. Özellikle son yıllarda, bilgi işlem teknolojilerinin gelişimine de paralel olarak görüntü bilgilerinin ses sinyalleri ile ifade edilmesi yönünde çalışmalarına başlanmıştır (Meijer, 1996). Görüntünün sese dönüştürülmesi konusunda alanyazına bakıldığı zaman, görüntüyü oluşturan her bir noktanın sahip olduğu koordinat ve renk özelliğini sesin çeşitli özellikleri ile soldan sağa doğru yapılan bir tarama ile ifade eden vOICe projesi (Meijer, 1996) veya desen haritalarını ses dalgalarına çeviren DORA projesi (Fink ve Ark., 2004) gibi projeler göze çarpmaktadır. Son yıllarda ise Kuzu ve Şahin (2009) tarafından bir eylem araştırması süreci ile yeni bir ses ile görme yaklaşımı geliştirilmiş ve bu yaklaşım doğrultusunda görüntüyü ses sinyallerine çeviren bir yazılım hazırlanmıştır. Şekil 1'de görüntüsü verilen bu yazılım, üzerine çizilen iki boyutlu şekilleri öncelikle vektörel bir yapıya dönüştürmektedir. Daha sonra her nesne için görüntüyü bir başlama işaretinden sonra yukarıdan aşağıya doğru piksel başına 25 milisaniyelik bir hızla taramaktadır. Tarama sırasının şekle ulaşmasına kadar geçen süre, şeklin üst noktaya göre uzaklığını vermektedir. Şekle ulaşıldığında ise, şeklin her bir yatay kesiti üzerinde yine 25 milisaniye beklenerek söz konusu kesit ses sinyali şeklinde ifade edilir. Bunun için öncelikle sesin kesit genişliğinden yola çıkarak üreteceği ses sinyalinin frekansı hesaplanır. Kesit genişliği büyüklüğüyle ters orantılı olarak değişen frekans hesaplandıktan sonra sesin genliği hesaplanır. Taranmakta olan kesitin ekranın yatay eksenindeki konumu, sağ ve sol kulaklık çıkışından verilecek olan ses yüksekliğini tanımlar. Böylece, sesin hem kesit genişliği hem de yatay eksendeki konumu tanımlamış olması sağlanır. Bu sinyalleştirmenin şeklin sonuna kadar sürdürülmesi ile şeklin hem dikey eksendeki konumu, hem dikey eksendeki uzunluğu, hem biçimi hem de yatay eksendeki konumu dinleyiciye sunulmuş olur.



Şekil 1. Ses ile görme yazılımı'nın ekran görüntüsü.

Yukarıda açıklanan ses ile görme sistemi, üzerine çizilen şekilleri yukarıda açıklandığı şekilde ifade edebildiği gibi, ifadelerin çıktılarını ses dosyası olarak da sunabilmektedir. Bu çalışmada, ses ile görme yazılımı aracılığıyla elde edilen ses dosyaları ile oluşturulmuş ve görme engellilerin bağımsız hareket becerisi etkinliklerinde kullanılabilecek bir yazılım tanıtılacaktır.

2. SES İLE GÖRME DESTEKLİ BAĞIMSIZ HAREKET BECERİSİ ETKİNLİĞİ YAZILIMI

Ses ile görme destekli bağımsız hareket becerisi etkinliği yazılımı, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine yönelik olarak geliştirilmiştir. Yazılım, hem geliştirme ve değiştirme kolaylığı sağlaması, hem platform bağımsız bir ortam sağlaması, hem de web ortamında sunulabilmesi gibi avantajları göz önünde bulundurularak Macromedia Flash aracı ile hazırlanmıştır. Senaryolarının hazırlanmasında iki görme engelliler eğitimi alan uzmanı ve dört öğretim teknolojileri uzmanı görev almıştır. Yazılım, birisi ses ile görme sisteminin öğretimi için diğeri bağımsız hareket becerisi etkinliği için oluşturulmuş iki temel modülden oluşturulmuştur (Şekil 2).

Şekil 2. Modül seçim ekranı.

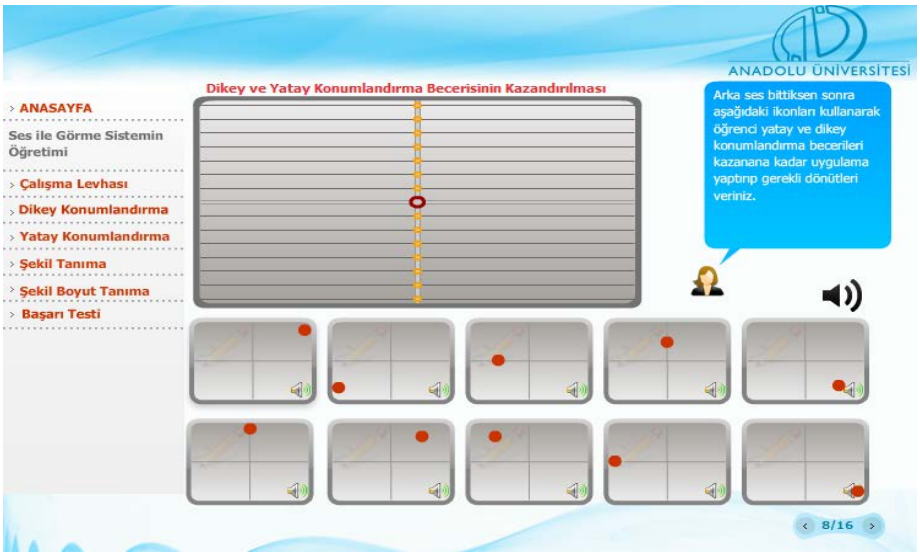
Yazılımda sunulan her bir modül, görme engelli öğrencinin bir öğretmen rehberliğinde ilerlemesini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Yazılımda öğretmene yazılı olarak yönerge verilirken, görme engelli öğrencinin bir seslendirme uzmanının seslendirdiği yönergeleri dinlemektedir. Yazılımın senaryosunda bulunan yönerge cümleleri görme engelliler alan uzmanlarının danışmanlığında oluşturulmuştur. İlk ekranda bulunan sol butonun veya klavyedeki sol tuşun tıklanması halinde yazılımın ses ile görme sisteminin öğretimi modülüne geçilirken sağ taraftaki buton ve klavyenin sağ tuşu tıklanarak bağımsız hareket becerisi etkinliğine geçilebilmektedir.

2.1. Ses İle Görme Sisteminin Öğretimi Modülü

Ses ile görme sisteminin öğretimi modülü Kuzu ve Şahin (2009) tarafından önerilen öğretim programını izleyecek şekilde tasarlanmıştır. Buna göre öncelikle görme engelli bireyin ses ile görme sistemini şu sırayla öğrenmesi sağlanmaya çalışılmıştır;

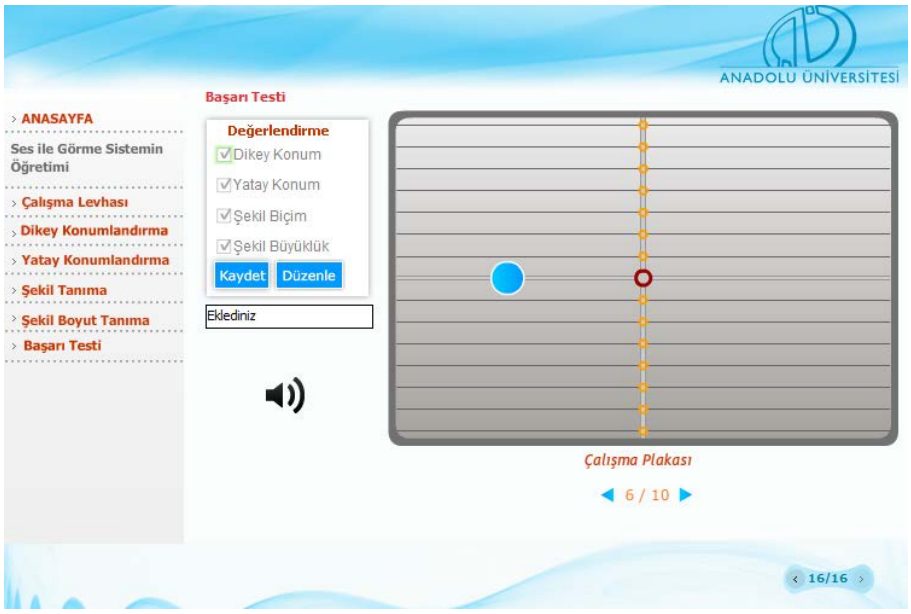
1. Dikey eksendeki konumun belirlenmesi,
2. Yatay eksendeki konumun belirlenmesi,
3. Hem yatay hem de dikey eksendeki konumun aynı anda belirlenmesi,
4. Biçimin belirlenmesi,
5. Büyüklüğünün belirlenmesi,
6. Yatay ve dikey eksendeki konumun yanı sıra, biçim ve büyüklüğün belirlenmesi.

Yukarıdaki sırayla ses ile görme sisteminin öğretimini hem öğretmen hem de öğrenci yönergeleriyle sağlayan yazılım, her aşamada öğretmenin yönlendirmesi doğrultusunda kullanılabilecek birçok egzersiz sunmaktadır (Şekil 3).



Şekil 3. Şeklin dikey ve yatay konumunun tespit edilmesine ilişkin egzersizleri bulunduran örnek bir ekran görüntüsü.

Egzersizler sırasında ve sonrasında yazılım aracılığıyla dönüt alan öğrenci, rehber öğretmenin kararı doğrultusunda sonraki adımlara devam edebilmekte veya daha fazla egzersiz yapabilmektedir. Bütün etkinlikleri tamamlayan öğrenci, toplam on sorudan oluşan bir başarı testine alınmaktadır. Şekil 4'te örneği verilen on adet başarı testi sorusunun sonucunda öğrenci ve öğretmen yapılan hataların yoğunlaştığı noktaları belirleyerek yönlendirme yapmaktadır.



Şekil 4. Örnek bir başarı testi sorusu ekranı.

Başarı testinde sorulan her bir soru için alınan cevaba göre sorular Çizelge 1'de verilen kriterlere göre değerlendirilmektedir.

Çizelge 1.

Başarı testi değerlendirme kriterleri

Yatay eksendeki konumun doğruluğu:	3 Puan
Dikey Eksendeki konumun doğruluğu:	2 Puan
Şeklin doğruluğu:	3 Puan
Şeklin büyüklüğünün doğruluğu:	2 Puan
Toplam:	10 Puan

Şekil 5. Başarı testi değerlendirme ekranı.

Her soru Çizelge 1'de verilen kriterlere göre değerlendirildikten sonra (Şekil 5) öğrenci, toplam puanına ve başarısız olduğu alanlara göre yeniden yönlendirilmektedir. 70 puanın üzerine çıkan öğrenci, ses ile görme sisteminin kullanımını öğrendiği düşünülerek bağımsız hareket becerisi etkinliğine yönlendirilmektedir.

2.2. Bağımsız Hareket Becerisi Etkinliği Modülü

Yazılımın ikinci modülü olan bağımsız hareket etkinliği modülü, herhangi bir odada bulunan çeşitli biçim ve büyüklüklerdeki nesnelerin konumlarının ses ile ifade edilmesi temeline dayanmaktadır. Görme engelli öğrenciden beklenen, yazımlın sunduğu etkinlikler kapsamında bir nesnenin odadaki yerini anlamak, onu bulmak ve yerini değiştirmek gibi etkinlikleri gerçekleştirmektir. Bu doğrultuda, yazılımın bağımsız hareket becerisi etkinliği modülü aşağıdaki programı izleyecek şekilde tasarlanmıştır.

1. İki boyutlu düzlemdeki bir şeklin, herhangi bir odadaki üç boyutlu bir objeyi temsil edecek şekilde algılanmasını sağlamak,
2. Bir odadaki şeklin biçim ve konumunun ses ile ifadesinin ardından, ses ile ifade edilen nesnenin yanına gidilmesini/bulunmasını sağlamak,
3. Bir odadaki nesnenin konumunun istenen doğrultuda değiştirilmesini sağlamak,
4. Bir odadaki birden fazla sayıda nesnenin yerinin tespit edilmesini sağlamak.

Yukarıdaki programa paralel olarak yazılım, Şekil 6'da görüldüğü gibi, öğrencinin iki boyutlu şeklin biçim ve konum bilgisini üç boyutlu oda ortamına göre yeniden yorumlamasını sağlayacak bilgi ve yönergeleri sunmaktadır.

Şekil 6. İki boyutlu görüntü bilgisi ile oda ortamının eşleştirilmesine ilişkin örnek bir ekran görüntüsü.

Öğrenci, iki boyutlu görüntüleri oda ortamını temsil edecek şekilde öğrendikten sonra bu konuda egzersizler yapacağı bir sonraki sayfaya ulaşmaktadır. Bu sayfada öğrenciden, rehber öğretmeninin de yardımını da alarak, konum ve biçimine ilişkin ifadesi ses ile sunulan nesneyi oda ortamında arayıp bulması istenmektedir. Rehber öğretmenin yeterli olduğunu düşündüğü sayıda egzersiz yapıldıktan sonra bir sonraki etkinliğe geçilebilir.

Bağımsız hareket becerisi etkinliğinin ikinci bölümünde öğrenciden, nesnelerin yerlerini değiştirmesi istenmektedir. Bu bölümde öğrenciye odanın ilk durumunu ve istenen durumunu ifade eden iki ses dinletilmektedir. Dinletilen ilk ses odaya önceden yerleştirilmiş olan nesnenin biçim ve konumunu ifade ederken, ikinci ses bu nesnenin istenen konumunu ifade etmektedir. Öğrenciden beklenen, ilk sesle konumu ifade edilen nesneyi bulup ikinci sesle ifade edilen konuma taşımasıdır. Öğrencinin bu etkinliği daha iyi bir şekilde öğrenebilmesi için Şekil 7'de örneği sunulan egzersizler de rehber öğretmenin kullanımına sunulmuştur. Rehber öğretmen istediği zaman bu egzersizleri sonlandırıp bir sonraki etkinliğe geçebilir.

Şekil 7. Nesne taşıma egzersizlerine ilişkin bir ekran görüntüsü.

Toplam 16 ekrandan oluşan bağımsız hareket becerisi etkinliğinin son bölümü, içinde birden fazla sayıda nesne bulunan oda ortamlarının temsiline yöneliktir. Bu bölümde öğrenciden her bir nesnenin yerini ifade eden sesleri dinledikten sonra oda ortamını betimleyerek odada nesneleri bulmasını sağlamaktır. Şekil 8'de örnek bir ekran görüntüsü sunulan bu etkinlik de yine öğretmenin rehberliğinde, istenen sayıda egzersizle pekiştirilebilmektedir.

Şekil 8. İçinde birden fazla sayıda nesne bulunan odalara ilişkin çalışmaları içeren örnek bir ekran görüntüsü.

Öğrencinin birden çok sayıda nesne bulunan odalara ilişkin egzersizleri de başarıyla yerine getirebilmesi durumunda genel bir değerlendirmenin ardından etkinlik sonlanmaktadır.

3. SONUÇ VE TARTIŞMA

Göz, önemli olduğu kadar yapısından dolayı tehlikelere oldukça açık bir duyu organıdır. Bu nedenle görme gücünün azalması veya kaybolması, sıklıkla karşılaşılabilecek bir durumdur. Dünya'da yaklaşık 37 milyon görme engellinin bulunması da ne yazık ki bunu doğrulamakta ve görme engelliler için geliştirilecek teknoloji ve uygulamaların önemini ortaya koymaktadır.

Görme engellilere yönelik olarak geliştirilen yeni uygulama alanlarından biri de ses ile görmedir. Alanyazında bulunan ses ile görme çalışmalarından biri de Kuzu ve Şahin (2009) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada, söz konusu araştırmanın sonucunda elde edilen sisteme dayalı olarak ilköğretim ikinci kademedeki görme engelli öğrenciler için geliştirilmiş bir eğitim yazılımı tanıtılmıştır. Görme engellilerin bağımsız hareket becerilerini geliştirmeye yönelik olarak geliştirilen eğitim yazılımı aynı zamanda dayandığı ses ile görme sisteminin öğretimini de içermektedir. Bu yazılımın işe koşulması ve bu sırada elde edilen verilerin değerlendirilmesi, hem geliştirilen yeni ses ile görme yaklaşımına, hem de bu sistemin görme engelli bireylerin eğitiminde kullanılmasına ilişkin önemli bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Fink, W., Tarbell, M., Weiland, J. ve Hümayun, M. (2004). Digital object recognition audio-assistant for the visually impaired [Görme engelliler için dijital obje tanımlama işitme asistanı]. http://autonomy.caltech.edu/biomedicine/dora.html adresinden 03.01.2011 tarihinde edinilmiştir.

Kuzu, A, & Şahin, Y. L., (2009). Görme engelli bireylerin eğitiminde ses ile görme. Paper presented, 3rd International Computer & Instructional Technologies Symposium, Trabzon, Türkiye.

Meijer, P. B. L. (1996) See with your ears! The vOICe [Kulaklarınla gör! The vOICe]. http://www.seeingwithsound.com adresinden 20.02.2011 tarihinde edinilmiştir.

Yücel, C. Y. ve Acartürk, C. (2006, Şubat). *Görme engelliler için Web sayfalarında erişilebilirliğin sağlanması*. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulan bildiri. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

GÖRME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN BAĞIMSIZ HAREKET BECERİSİ ETKİNLİKLERİNDE SES İLE GÖRME SİSTEMİNİN KULLANILMASI

Abdullah KUZU
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü
akuzu@anadolu.edu.tr

H. Ferhan ODABAŞI
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü
fodabasi@anadolu.edu.tr

A. Tuba TUNCER
Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Görme Engelliler Öğretmenliği Bölümü
adeviye@gazi.edu.tr

Y. Levent ŞAHİN
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü
ylsahin@anadolu.edu.tr

Ö. Özgür DURSUN
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü
oodursun@anadolu.edu.tr

Mustafa KURT
Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Görme Engelliler Öğretmenliği Bölümü
mustafakurt@gazi.edu.tr

ÖZET

Günümüzde, görme engellilerin hayatlarını kolaylaştırma anlamında büyük bir potansiyel taşıyan ses ile görme sistemlerine ilişkin birden fazla yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımlardan biri de, iki boyutlu görselleri vektörel temelde ele alıp ses sinyallerine dönüştürerek sunmak şeklindedir. Bu çalışmada, sözü edilen ses ile görme sistemi görme engelli öğrencilerin bağımsız hareket becerisi etkinliklerinde kullanılmıştır. Önceden hazırlanmış olan ses ile görme destekli bir eğitim yazılımın aracılığıyla yürütülen etkinliklere, on görme engelli öğrencinin katılımı sağlanmıştır. Ölçüt örnekleme yoluyla seçilen katılımcılar, ilköğretim düzeyinde olma ve görme engelinin dışında herhangi bir engele sahip olmama şartlarını sağlamaktadırlar. Çeşitli biçimlere sahip üç boyutlu şekillerin odadaki yerinin ve biçiminin belirlenerek söz konusu şekillerin bulunmasını içeren etkinliklerin sonucunda elde edilen veriler nicel ve nitel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Görme engelliler, ses ile görme, bağımsız hareket becerisi.

ABSTRACT

Nowadays, there have been lots of approaches that have a huge potential to ease visually impaired individuals' daily lives. One of these approaches is the form of presenting the two-dimensional images with transforming them into the sound signals in the vectoral base. In this present study, the seeing with sound system mentioned above was used for visually impaired individuals' independent movement skills activities. Ten visually impaired students participated for the activities conducted through the seeing with sound supported educational software. The participants selected by criterion sampling technique satisfied the conditions of being in the elementary school level and not having any other impairments than the visually impairment. The data gathered from the activities that consist of finding the locations and the shapes of the varied three-dimensional objects were analyzed with using both quantitative and qualitative analysis methods.

Key words: Visually impaired individuals, seeing with sound, independent movement skills.

1. GİRİŞ

Son yıllarda görme engellilere yönelik olarak geliştirilen teknoloji ve uygulamalar gittikçe daha fazla çeşitlilik kazanmaya başlamıştır. Bu yaklaşımlardan birisi de işitme duyusunun görsellerin şekil, renk ve büyüklük gibi özelliklerinin tanımlanması için kullanılabilmesine yöneliktir. Türkçe'ye "ses ile görme" olarak çevrilebilecek bu çalışma alanı, görsel verileri işitsel hale dönüştürerek tanımlama amacını taşımaktadır (Matta ve Ark, 2004).

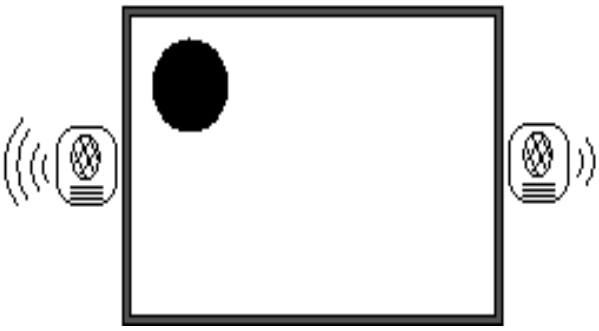
Günümüzde birbirinden farklı birtakım ses ile görme yaklaşımları denenmekle beraber, alanyazında bu yaklaşımların görme engellilerin eğitiminde kullanılması konusunda da araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Upson (2002), matematiksel kapasiteleri düşük sayılabilecek az gören öğrencilere, matematiksel denklemlerin ortaya çıkaracağı grafikleri, müziksel kompozisyonlarla destekleyerek öğretmeye çalışmıştır. Upson, 13 ile 20 yaşları arasındaki üçü bayan onu erkek olan 13 katılımcı ile yaptığı çalışmasında, matematiksel grafiklerin ses desteği ile birlikte sunumunun, soyut sunuma göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Upson (2002), bu çalışmanın sonucunda elde ettiği verileri, işitsel algı kanalının kullanılmasının algılama başarısını artırdığı şeklinde yorumlamıştır.

Ses ile görme yaklaşımının görme engellilerin eğitiminde kullanıldığı örneklerden biri de Keith ve Roberts (2003) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada, pozisyonel bir ses sistemi kullanılarak, dinleyiciye çeşitli pasta grafikleri ifade edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla araştırmacılar, Katılımcının dairesel anlamda etrafına yerleştirilmiş olan çoklu bir hoparlör sistemi kurmuşlardır. Sesin pozisyon, perde, tempo ve yükseklik gibi özelliklerine çeşitli anlamlar yükleyen araştırmacılar, pasta grafiğin özelliklerini gösteren sesi oluşturmaya çalışmışlardır. Yaptıkları uygulamaların sonucunda, sesi

dinleyen katılımcıların, verilmek istenen enformasyonu büyük ölçüde doğru anladıklarını, ancak başarının, ifade edilen grafiğin karmaşıklığına göre farklılık gösterebildiğini belirtmişlerdir.

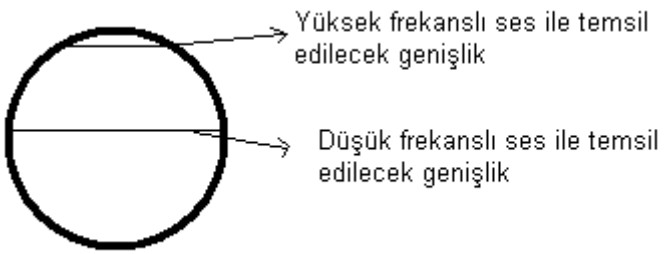
Scoy ve arkadaşları (2005) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise, görme engellilere matematik öğretebilmek için, sesin haptik araçlara destek olarak kullanımı denenmiştir. Bu amaçla vOICe adıyla anılan projeyle (Meijer, 2006) geliştirilen bir ses ile görme yazılımını kullanmışlardır. Matematiksel şekil ve grafikleri, hem haptik hem de işitsel formatta sunan araştırmacılar, haptik enformasyonun ses ile desteklenmesinin, olumlu etkide bulunabildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Kuzu ve Şahin (2009) tarafından oluşturulan diğer bir ses ile görme sistemi de, yine görme engelli bireylerin eğitiminde kullanılma amacını taşımaktadır. Çizimi yapılan görüntüleri vektörel bir formatta sese dönüştürülmesi ve çıktısını sunması için de bir yazılım geliştiren araştırmacılar görüntünün ses ile ifadesi için ses dalgalarının temel karakteristiklerini kullanmışlardır. Buna göre, şeklerin yatay eksendeki konumları Şekil 1'de görüldüğü gibi ses dalgalarının genlik değerleri ile ifade edilmektedir. Örneğin bir ses kanalından daha yüksek genlik değerine sahip olan ses duyulması şeklin o kanalın olduğu kenara daha yakın olduğu anlamını taşımaktadır.



Şekil 1. Ses ile görme sisteminin şekillerin yatay konumuna ilişkin ifadesi.

Söz konusu ses ile görme sisteminde ifade edilecek olan şeklin dikey konumu ise zaman parametresi ile ele alınmaktadır. Buna göre ekranın en üst noktasından başlayan tarama işlemi, ses ile ifade edilecek şeklin en alt noktasına kadar devam etmektedir. Tarama, yukarıdan aşağıya doğru her piksel üzerinde 25 milisaniye bekleyerek yapılır. Taramaya, bir sinyal sesi ile başlanır. Sinyal sesinin ardından şeklin en üst noktasına ulaşılıncaya kadar geçen süre, şeklin dikey eksendeki konumunu verir. Şekle ulaşıldığında ise yine piksel bazında ilerlenmeye devam edilirken, üzerinde durulan her bir pikselin yatay kesit genişliği Şekil 2'de gösterildiği gibi sesin frekansının hesaplanması için kullanılır. Burada, frekans kesit genişliği ile ters orantılı bir şekilde değişecek şekilde hesaplanır.



Şekil 2. Kesit genişliklerinin ses ile ifadesi.

Yukarıdan aşağıya doğru piksel başına 25 milisaniye bekleme hızıyla ilerlenirken her bir kesit genişliğinin sesin frekans özelliği ile ifade edilmesi, şeklin hem büyüklüğüne hem de biçimine ilişkin tanımlama yapar. Böylelikle oluşturulmuş olan ses ile görme sistemi ile her bir şekil, hem yatay ve dikey eksendeki konumu hem de biçim ve büyüklüğü açısından ifade edilmiş olur.

Özellikle görme engelli bireylerin eğitiminde kullanılabilecek bu ses ile görme sistemine dayalı olarak geliştirilen bir eğitim yazılımı ise, görme engelli bireylerin bağımsız hareket becerisi etkinliklerinde kullanılma amacını taşımaktadır. Görme engelli öğrenciye bir de rehber öğretmenin eşlik etmesini gerektirecek şekilde tasarlanan yazılım, biri ses ile görme sisteminin öğretimini, diğeri bağımsız hareket becerisi etkinliğini içeren iki modülden oluşmaktadır. Görme engelli öğrenciye yönelik olarak hazırlanan sesli yönergelerin yanı sıra, öğretmene yönelik yazılı yönergeler de içeren yazılımın amacı, iki boyutlu olarak ifade edilen şekillerin biçim ve konumlarının görme engelli öğrenci tarafından belirlenip, bu tespitlerin bir oda ortamındaki nesnelerin konum ve biçimini ifade edecek şekilde aktarılmasını sağlamaktır (Şekil 3).

Şekil 3. Ses ile ifadesi yapılan iki boyutlu şekillerin,
oda ortamındaki nesneleri ifadesi.

1.1. Amaç

Bu çalışmada, yukarıda açıklanan ses ile görme destekli bağımsız hareket becerisi etkinliği yazılımı kullanılarak, ses ile görme sisteminin bağımsız hareket becerisi etkinliği anlamındaki kullanılabilirliğini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır;

1. Görme engelli öğrenciler, yazılım ile ifade edilen iki boyutlu konum ve biçim bilgilerini oda ortamındaki nesnelerin konum ve biçimini belirlemede ne kadar başarılı oluyorlar?
2. Görme engelli öğrenciler, eğitim yazılımının ses ile ifadesini dinledikleri nesneleri oda ortamında bulma konusunda ne kadar başarılı oluyorlar?

1.2. Sınırlıklar

1. Yazılım ile ifadesi yapılan nesneler farklı boyutlardaki silindir, üçgen prizma ve küplerle sınırlıdır.
2. Görme engelinden başka engeli olmayan katılımcılarla çalışılacaktır.
3. Ulaşılan görme engelli bireylerin ayırabileceği zamanın sınırlılığı nedeniyle sadece boş bir odadaki tek nesnenin bulunması etkinlikleri yapılacaktır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Görme engellilerin bağımsız hareket becerisinde kullanılan ses ile görme destekli bir eğitim yazılımının etkililiğine ilişkin bu araştırma, deneysel bir çalışma olarak desenlenmiştir.

2.2. Katılımcıların Seçimi

Araştırmanın katılımcılarının seçiminde, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş belirli ölçütleri sağlayan katılımcılarla çalışılmasıdır. Bu örnekleme türünde araştırmacılar, amaçları doğrultusunda istediği özellikleri taşıyan katılımcıları seçebilir (Balcı, 2004). Bu araştırmanın katılımcılarını belirlerken göz önünde bulundurulan ölçütler ise, katılımcıların görme engeli taşımaları, İlköğretim düzeyinde olmaları, görme engeli dışında herhangi bir fiziksel ya da zihinsel engellerinin olmamasıdır. Bu şartları sağlayan 10 görme engelli öğrenci, bu çalışmanın katılımcıları olmuşlardır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmaya ilişkin verilerin çoğu uygulama sürecinde toplanmıştır. Görme engellilerle gerçekleştirilen çalışmalar sırasında yapılan video ve ses kayıtlarının yanı sıra tutulan gözlem notları araştırmanın önemli veri kaynaklarını oluşturmuştur. Çalışmalar süresince araştırmacılar tarafından tutulan araştırmacı günlükleri de yine araştırma sürecine kullanılan önemli araçlardandır.

Uygulamalar, katılımcılarla yapılan bire bir çalışmalar şeklinde sürdürülmüştür. 10 katılımcının her birine, önce eğitim yazılımı aracılığıyla ses ile görme sisteminin çalışma mantığı

öğretilmiş, sonra da yine eğitim yazılımı aracılığı ile 16 metrekarelik dikdörtgen biçimli bir oda içindeki nesnelerin konum ve biçimini belirleyip söz konusu nesneyi bulmak şeklinde uygulamalar yapılmıştır. Bu uygulamalar süresince katılımcılara, önce ses ile sağlanan konum ve biçim tanımlamalarının bir oda ortamındaki nesneleri ne şekilde ifade ettiği öğretilmiştir. Sonra da katılımcılardan, ses ile konum ve biçim ifadelerini dinledikleri nesneleri özel olarak şekillendirilmiş oda ortamlarında bulmaları istenmiştir. Öğretim sürecinin haricinde her bir katılımcıya ses ile ifade edilen altı farklı nesne bulma egzersizi, başarı testi olarak uygulanmıştır.

.

2.4. Verilerin Çözümlenmesi

Uygulamalar süresince elde edilen video, ses kaydı, gözlem notları ve günlük verilerinin bir çoğu nitel özellik taşımaktadır. Ancak bu verilerin bir kısmından nicel veriler de elde etmek mümkün olmuştur. Örneğin uygulamalardaki başarı durumları, ses ile görme sisteminin öğrenilmesi için gereken eğitim süreleri veya nesne bulma uygulamalarının tamamlanması için gereken süreler, gözlemci notlarından ve video kayıtlarından çıkarılan önemli nicel verilerdir. Bu veriler, betimsel istatistik teknikleriyle irdelenirken, elde edilen nitel veriler üzerinde de içerik çözümlemesi uygulanmış ve bulgulara ulaşılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Gerçekleştirilen uygulamalarda katılımcıların hepsi etkinlik ve değerlendirme uygulamalarında başarı göstermişlerdir. Herhangi bir başarısızlığın yakalanamaması nedeniyle başarıma ilişkin daha ayrıntılı çıkarımlarda bulunmak için "kullanılan süre" değerleri ele alınmıştır. Bu anlamda, katılımcıların ses ile görme sistemini öğrenmek için kullanılan süre ve oda içinde nesne bulmaya yönelik değerlendirme uygulamalarının her biri için harcadıkları süreler, yorumlanmak üzere ilgili video kayıtlarından yararlanılarak elde edilmiştir. Sözü edilen veriler Çizelge 1'de sunulmuştur.

Çizelge 1. Katılımcılarla yapılan çalışmalarda kullanılan süreler.

Etkinlik	Katılımcılar										
	Katılımcı 1	Katılımcı 2	Katılımcı 3	Katılımcı 4	Katılımcı 5	Katılımcı 6	Katılımcı 7	Katılımcı 8	Katılımcı 9	Katılımcı 10	**ORTALAMALAR**
Ses İle Görme Sisteminin	18:17	15:10	13:10	15:20	16:00	23:00	13:40	18:30	18:00	17:10	16:49

Eğitimi İçin Kullanılan Toplam Süre (Dk: Sn)											
Oda Uygulamaları İçin Kullanılan Toplam Süre (Dk:Sn)	10:04	12:10	8:00	8:55	9:30	11:12	6:50	12:10	10:05	17:30	10:38
1. Oda Uygulamasının Tamamlanma Süresi (Sn)	107	175	75	74	73	101	53	110	140	80	99
2. Oda Uygulamasının Tamamlanma Süresi (Sn)	55	82	35	55	90	55	35	48	65	55	58
3. Oda Uygulamasının Tamamlanma Süresi (Sn)	109	135	36	45	110	95	64	76	110	56	84
4. Oda Uygulamasının Tamamlanma Süresi (Sn)	50	72	70	85	90	70	53	105	55	100	75
5. Oda Uygulamasının Tamamlanma Süresi (Sn)	72	56	54	45	40	86	30	102	70	60	62
6. Oda Uygulamasının Tamamlanma Süresi (Sn)	70	85	85	45	45	126	60	55	40	51	66
Uygulamalar Bazında Toplam Süre (Sn)	463	605	355	349	448	533	295	496	480	402	443
Uygulamalar Bazında Ortalama Süre (sn)	77	101	59	58	75	89	49	83	80	67	74

Çizelge 1'de de görüldüğü gibi, ses ile görme sisteminin eğitimi için ortalama 16 dakika 49 saniye kullanılması gerekmiştir. Eğitim için en uzun süreye ihtiyaç duyan katılımcı 23 dakikalık bir eğitimden sonra yeterli düzeye ulaşmıştır. Eğitimin tamamlanması için kullanılan en az süre ise yaklaşık 13 dakikadır. Diğer katılımcıların ihtiyaç duydukları eğitim sürelerinin birbirinden oldukça uzak olan bu iki uç arasında değiştiği göz önünde tutulursa, ses ile görme sisteminin öğrenilme hızının bireysel farklılıklara oldukça bağlı olduğu yorumunda bulunulabilir. Oda içinde bağımsız hareket ederek yeri ve biçimi ses ile tanımlanan nesneyi bulma anlamındaki uygulamalarla ilgili verilere bakıldığında yine katılımcılar arasında önemli farklılıklara rastlanmaktadır. Aynı bulguyu destekleyen bu veri, her bir uygulamanın teker irdelenmesi durumunda da göze çarpmaktadır. Ancak burada her katılımcının ses ile görme sistemini başarıyla öğrenmiş olması ve oda uygulamalarına transfer edebilmesi önemli görünmektedir. Gözlemci notlarına da bulunan "Öğrencilerin hepsi de sesin neredeki şekli gösterdiğini anlayabildi" cümlesi bunu desteklemektedir.

Uygulamalar sırasında elde edilen video görüntülerinin analizi sonucunda da katılımcıların tamamının odadaki nesneye sesin işaret ettiği doğrultuda, doğru bir şekilde yönlendiğini göstermiştir. Katılımcıların video ve gözlemci notlarına yansıyan ifade ve davranışları da, iki görme engelliler öğretmenliği alan uzmanınca bu şekilde yorumlanarak yeterli ölçüde başarılı bulunmuştur. Bu

anlamda, kullanılan ses ile görme sisteminin odadaki şekillerin konum ve biçimini ifade etmede, buna paralel olarak da görme engelli katılımcıların kendilerine ses ile ifade edilen nesnelerin odadaki konumlarını bulmada başarılı olduğu söylenebilir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Görme engellilerin eğitiminde kullanılabilme anlamında önemli bir potansiyel taşıyan ses ile görme sistemleri gelişen veri işleme teknolojilerine de paralellik gösterecek şekilde etkinleşmekte ve gelişmektedir. Her ne kadar bu alana ilişkin henüz yeterli sayılabilecek ölçüde çalışılıyor görünmese de yakın gelecekte, ses ile görme sistemlerinin daha çok gelişip yaygınlaşacağı ve görme engellilerin hem hayatlarını kolaylaştırmada hem de eğitimlerinde büyük rol oynayacakları düşünülmektedir. Bu çalışmada da ses ile görme temelli bir eğitim yazılımının küçük bir uygulaması denenmiş ve bu süreçte elde edilen veriler ışığında ses ile görmenin görme engelli öğrencilerin eğitim amaçlı etkinliklerinde katkı sağlayıcı olabileceği düşüncesine ulaşılmıştır.

Ses ile görme alanında yapılacak sonraki çalışmalarda, var olan ses ile görme sistemlerinin çeşitli konu alanlarında öğretim teknolojisi olarak denenmesi önerilebilir. Ayrıca günümüzün veri işleme teknolojilerinin sağladıkları olanaklardan da yararlanarak, yapay sinir ağları, genetik algoritmalar ve bulanık mantık gibi çalışma alanlarının desteğiyle yeni ses ile görme yaklaşımları geliştirilmeli ve bu yaklaşımlar görme engellilerin eğitimine uyarlanmalıdırlar.

KAYNAKLAR

Balcı, A. (2004) *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeleri.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Keith, F., ve Roberts, J. C. (2003). Pie chart sonification [Pasta grafiği sonifikasyonu]. *Seventh International Conference on Information Visualization [7. Uluslarası Bilgi Görselleştirmesi Konferansı]* içinde (s. 4-9). İngiltere: Londra.

Kuzu, A, & Şahin, Y. L., (2009). Görme engelli bireylerin eğitiminde ses ile görme. Paper presented, 3rd International Computer & Instructional Technologies Symposium, Trabzon, Türkiye.

Matta, S., Kumar, D. K., Yu, X., & Burry, M. (2004). Discriminative analysis for image to sound mapping [Resimleri ses haritalamaya dönüştürmek için ayırıcı çözümleme analizi]. *International Conference on Intelligent Sensing and Information Processing [Akıllı hissetme ve veri işleme]* içinde (s.119-122). Hindistan: Chennai.

Scoy, F., Mclaughlin, D., ve Fullmer A. (2005, Temmuz). *Auditory augmentation of haptic graphs: Developing a graphic tool for teaching precalculus skill to blind students [Dokunsal*

grafiklerin işitsel artırımı: Görme engelli öğrencilere temel matematik becerilerini öğretmek için bir grafik aracının geliştirilmesi]. ICAD-05 - Eleventh Meeting of the International Conference on Auditory Display [5. Uluslar arası İşitsel Gösterim Konferansı]'nda sunulan bildiri. Limerick Üniversitesi, Ireland.

Upson, R. (2002, Temmuz). Educational sonification exercises: Pathways for mathematics and musical achievement [Eğitimsel sonifikasyon alıştırmaları: Müzik ve matematik başarısı için yolları]. *Eight International Conference on Auditory Display [8. Uluslar arası İşitsel Gösterim Konferansı] içinde (s. 70-75). Kyoto: ATR.*

ÖĞRENCİLERİN BİLGİ SEVİYELERİNE UYGUN ÖĞRENME NESNELERİNİN SEÇİMİNDE YORUMLANABİLİR ÜSTVERİLERİN KULANILMASI

USAGE OF HUMAN-INTERPRETABLE METADATA FOR SELECTING LEARNING OBJECTS, CORRESPONDING TO KNOWLEDGE LEVEL OF STUDENTS

Rauf YILDIZ

ÇOMÜ Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

ryildiz@comu.edu.tr

Mehmet Ali SALAHLI

ÇOMÜ Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

msalahli@comu.edu.tr

Muzaffer ÖZDEMİR

ÇOMÜ Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

mozdemir@comu.edu.tr

ÖZET

Mevcut Öğrenme Nesneleri Üstveri Sistemleri'nde kullanıcı profili hakkındaki bilgiler, genellikle öğrenme nesnelerinin geliştiricileri tarafından belirlenmektedir. Bu bilgiler, öğrencinin kendi bilgi seviyesine uygun nesneleri bulması açısından oldukça önemlidir. Fakat aynı nesnenin nitelikleri hakkındaki görüşler, geliştirici ve kullanıcı (öğrenci) açısından farklılıklar gösterebilir. Bu sebepten öğrenme nesnelerinin, yalnız "geliştirici tanımlı" üstveri değerleri doğrultusunda seçilmesi, kullanıcının bilgi seviyesine uygunluğu açısından çoğu zaman istenen sonuçları vermeyebilir. Bu bildiride öğrenme nesnelerinin seçilmesi için kullanıcı görüşlerini dikkate alan yeni üstveri tanımlayıcıları ("kullanıcının bilgi seviyesi" ve "uygunluk derecesi") önerilmiştir. Bu

tanımlayıcılarının kullanıldığı Öğrenme Nesneleri Zeki Üstveri Sistemi'nin genel yapısı açıklanmış, aynı zamanda geliştirici ve kullanıcının görüşleri arasındaki ilişkiyi belirleyen bir yöntem sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Zeki Öğrenme Nesneleri Üstveri Sistemi, Yorumlanabilir Üstveriler, Öğrenme Nesneleri Üstverileri

ABSTRACT

In the existing Learning Object Metadata Systems, information about user profile is determined by the authors or creators of the learning materials. This information is very important for choosing the learning materials corresponding to the knowledge level of the learners. However, the authors and the users' opinions about the same learning object may not sometimes match. Consequently, the retrieving learning objects from the repository may not always be appropriate to the user's knowledge level. In this paper, we propose new metadata descriptors, taking into account a user profile. Namely, we propose the descriptors "user's knowledge level" and "relevance degree". In this study, the method, improved for determination of dependence between the users and authors' opinions about the learning objects by using the learning object metadata descriptors, is explained. Moreover, the overall description of the Intelligent Learning Object Metadata System is given.

Keywords: Intelligent Learning Object Metadata Systems, Human-Interpretable Metadata, Learning Object Metadata

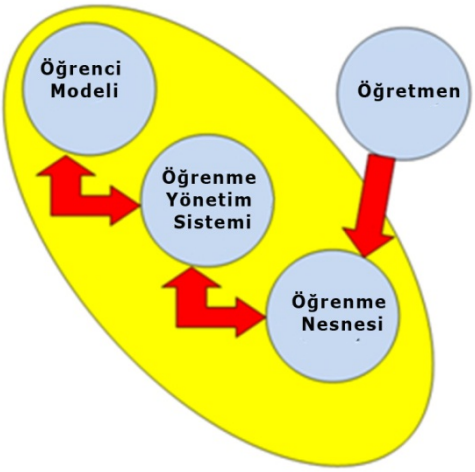
GİRİŞ

Öğrenme ortamları ilişkisel ve karşılıklı etkileşimlere sahip bileşenlerden oluşan karmaşık bir sistemdir. Bu sistemin öğeleri; öğrenci veya öğrenci modeli, öğrenme yönetim sistemi, öğrenme nesneleri ve öğretmendir (Şekil-1).

E-öğrenme ve uzaktan öğrenme ortamlarında öğretmen modelinin özellikleri, öğrenme nesnelerine de yansımaktadır. Bu bakımdan etkili bir e-öğrenmenin, öğrenci modeline, öğrenme yönetim sistemine ve öğrenme nesnelerine bağlı olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrenme nesneleri; dil, etkileşim türü, zorluk vb. özelliklere göre farklılıklar göstermektedir. Öğrencilerin de bilgi seviyeleri, kavrama yetenekleri ve öğrenme stilleri birbirlerine göre farklıdır. Bu bakımdan bir öğrenme nesnesi tüm öğrenciler için aynı derecede etkili bir bilgi kaynağı olmayabilir (Pedrazzoli & Dall'acqua, 2009).

Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS), öğrenme sürecini planlamak, yürütmek ve değerlendirmek için kullanılan web tabanlı teknoloji veya bir yazılım uygulamasıdır[3]. Böyle bir sistemin etkinliği tüm sistem bileşenlerinin içeriğine, işlevselliğine ve bu bileşenler arasındaki ilişkilere bağlıdır.



Şekil 1. E-öğrenme ortamını oluşturan bileşenler

Bu çalışmada Öğrenme Nesneleri Üstverilerinin (ÖNÜ), ÖYS'lere etkisi tartışılmaktadır. Uluslararası standartlar tarafından tanımlanmış ÖNÜ'leri iki sınıfa ayırmak mümkündür; içeriğe bağımlı olanlar ve içeriğe bağımlı olmayanlar. İçeriğe bağlı olmayan üstveriler genellikle nesnelerin teknik niteliklerini ifade ederler. Örnek olarak; nesnenin yazarı, oluşturulma tarihi, türü, boyutu vb. üstverileri gösterebiliriz. İçeriğe bağımsız üstverilerin değerleri nesneldir. Bu değerler yazar veya editör tarafından belirlenebilir. Bu değerlerin otomatik olarak belirlenmesi için de bir sıra yöntemler mevcuttur (Brasher ve McAndrew, 2004). İçeriğe bağlı olan üstverilere anahtar kelimeleri, etkileşim seviyesini, anlamsal yoğunluğu, zorluk derecesini örnek olarak göstermek mümkündür. Bu sınıf üstverilerin değerleri öznel niteliktedir ve bu bakımdan yazardan yazara farklılıklar gösterebilmektedir. IEEE Standartında (IEEE LTSC, 2002), "Zorluk/Difficulty" (LOM 5.8) üstverisi, kullanıcı için ilgili nesnenin zorluk derecesi olarak tanımlanmaktadır. "Zorluk" üstverisi "çok kolay", "kolay", "orta", "zor" ve "çok zor" değerleri alabilmektedir. "Anlamsal Yoğunluk/Semantic Density" (LOM 5.4) öğrenme nesnesinin özlülüğünü ifade eder ve "çok düşük", "düşük", "orta", "yüksek" ve "çok yüksek" değerlerini alır. Bu tür üstverilere yorumlanabilir üstveriler denir (Riley *ve diğ.,* 2009) ve öğrenme nesnelerinin nesne ambarlarından sorgulanması ve öğrenme seviyesine uygun kullanımı açısından oldukça önemlidir. Fakat bu üstveriler öğrenciler ve nesne yazarları tarafından farklı şekillerde değerlendirilmektedir. Yazarların belirlemiş olduğu üstverilere göre seçilen öğrenme materyalleri öğrencilerin bilgi seviyelerine uygun olmayabilir ve onların ihtiyaçlarını

[3] http://searchcio.techtarget.com/definition/learning-management-system

karşılamayabilir. Üstverilerin kullanımının etkinliğini artırmak ve öğrencilerin bilgi seviyelerine daha uygun öğrenme materyallerin seçimini sağlamak amacıyla üstverilerin öğrenci ve yazarları tarafından "değerlendirmeler"i arasındaki bağlantıyı bulmak gerekmektedir. Bu amaçla çalışmada, kullanıcı tanımlı iki üstverinin ("bilgi seviyesi" ve "uygunluk derecesi") kullanımı önerilmektedir. "Bilgi seviyesi" üstverisi, öğrencinin uygun alandaki bilgisini ifade etmektedir, "uygunluk derecesi" ise seçilmiş öğrenme nesnesinin, öğrencinin bilgi seviyesine uygunluğunun bir göstergesidir. Ayrıca, bu üstverilerin Zeki ÖNÜ sistemlerinde kullanımı tartışılacaktır.

İLGİLİ LİTERATÜR

Etkili bir öğrenme için öğrenmenin kişiselleştirilmesi gerekir. Fakat günümüzde kullanılan ÖYS'ler genellikle kişiselleştirme niteliklerini taşımamaktadırlar. Öğrenme sistemlerine kişiselleştirme nitelikleri katmak için bazı araştırmacılar zeki sistem mimarileri önermişlerdir (Alami ve diğ., 2008; Rossi, 2009; Schaverien, 2003; Olševičová ve Mikulecký, 2008; Tu ve diğ., 2002). Pedrazzoli ve Dall'acqua (2009) çalışmalarında, kişisel bir öğrenme yaklaşımı önermiş ve öğrenme sisteminde uygulamışlardır. Christos ve diğ. (2006) ise çalışmalarında akıllı vekiller ortamında öğrenci bilgilerinin değerlendirilmesi sistemini önermişlerdir. Muñoz ve Oliveira (2004) yaptıkları çalışmada, öğrenme nesneleri üstverileri, alan ve öğrenci bilgi modelleri ve web ontolojilerinin kullanıldığı etkili bir web tabanlı öğrenme sistemini geliştirme aşamaları verilmiştir. Tu ve diğ., (2002) ise çalışmalarında öğrenci modeli için bir ontoloji yaklaşımı önermişlerdir.

KULLANICI TANIMLI ÜSTVERİLERİN TANIMLANMASI

ÖNÜ standartlarında, kullanıcı profilini nitelendiren üstveriler aşağıda verilmiştir (IEEE LTSC, 2002);

5.1 Etkileşim Türü

5.3 Etkileşim Seviyesi

5.4 Anlamsal Yoğunluk

5.6 İçerik

5.7 Tipik Yaş Aralığı

5.8 Zorluk

Bu üstveriler, öğrenme nesnelerinin seçimi için kullanıcılar tarafından ölçüt olarak kullanılmaktadır. Fakat bu üstverilerin değerleri öğrenme nesnelerinin geliştiricileri tarafından belirlenmekte ve nesne arama işleminde kullanıldığında öğrencilerin ihtiyaçları açısından genellikle etkili sonuçlar vermemektedir. Bu bakımdan nesne sorgulama işlemlerinde, öğrenme nesnelerini

kullananların (genellikle öğrenciler) tanımladıkları üstveriler kullanılarak daha etkili sonuçlar alınması mümkün olacaktır. Bu doğrultuda çalışmada, iki adet kullanıcı tanımlı üstveri kullanımı önerilmektedir. Bunlar, "bilgi seviyesi ve "uygunluk dercesi"dir ve açıklamaları aşağıda verilmiştir.

Bilgi Seviyesi- Bu üstveri, öğrencinin ilgilendiği konu hakkındaki bilgi seviyesini tanımlar ve yanda verildiği gibi dilsel değerler alır; {düşük, orta, yüksek, çok yüksek}.

Şunu söylemek gerekir ki "zorluk" ve "bilgi seviyesi" anlam olarak birbirinden farklı iki üstveri değeridir. "Zorluk", nesnenin bir niteliği olmakla birlikte "bilgi seviyesi" ise öğrenciyi nitelendirmektedir.

Uygunluk Derecesi- Bu üstveri; seçilmiş nesnenin, kullanıcının bilgiye olan ihtiyacını hangi seviyede karşıladığını belirtmek içindir. "Uygunluk derecesi" kullanıcının bilgi profilinin güncellenmesinde ve çıkarım kurallarının üretilmesinde kullanılmaktadır. Ayrıca öğrenme sürecini ileride daha etkili kılmanın yanı sıra öğrenciye, kendisine daha uygun öğrenme materyallerini tavsiye etmek için gereklidir ve şu değerleri alabilir; {uygun değil, az uygun, orta, çok uygun, çok çok uygun)..

Bu üstveriler Zeki ÖNÜ sisteminin temelini oluşturmaktadır.

Zeki ÖNÜ Sisteminin genel yapısı

Zeki ÖNÜ Sistemi'nin genel yapısı Şekil-2'de verilmektedir. Aşağıda bu sistemin kullanıcı tanımlı üstverilerle ilgili bileşenleri anlatılmaktadır.

"Kullanıcı profili" sisteminde, kullanıcıların kimlik bilgileri, eğitim bilgileri ve sistemi kullanma istatistiklerinin yanı sıra aşağıdaki veri tabloları yer almaktadır;

Bilgi_seviyesi_tablosu (öğrenci, ders, bilgi seviyesi)

Uygunluk_tablosu (öğrenci, öğrenme nesnesi, uygunluk derecesi)

Öğrenme_ stili_tablosu (öğrenci, öğrenme stili)

Bu tablolardaki veriler kullanılarak öğrencinin bilgi seviyesine uygun öğrenme nesnelerini belirlemek mümkündür. Bu ise, sistemde yer alan "Öğrenme Modülü" ile gerçekleşmektedir. Öğrenme Modülü, kullanıcı profili veritabanından ve üstveri veritabanından verileri alarak öğrenme kurallarını oluşturmaktadır. Bu kurallar Bilgi tabanında tutulmaktadır. Bilgi kuralları "EĞER koşullar O ZAMAN sonuç" biçiminde ifade edilmektedir. Aşağıda, kullanıcı tanımlı üstveri değerleri ile kullanıcının bilgi seviyesine en yakın nesnelerin seçilmesine ilişkin örnek kurallar verilmiştir:

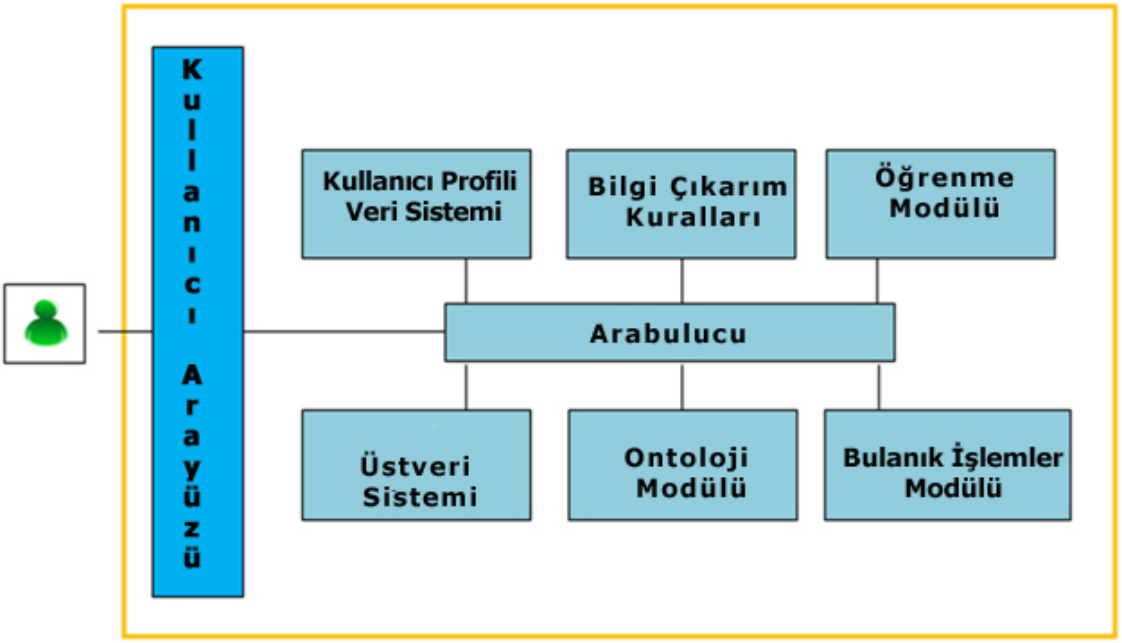
Eğer Bilgi Seviyesi= "orta" VE

(Eğer zorluk= "orta" VE "anlamsal_yoğunluk "=" orta" VEYA

(Eğer zorluk="ort" VE "anlamsal yoğunluk="düşük" VEYA

(Eğer zorluk= "düşük" VE anlamsal yoğunluk= "orta" ise O ZAMAN uygunluk="çok uygun"

Şekil-2'de verilen Zeki ÖNÜ Sistemi'nde, "Ontoloji Modülü" her bir ders için alan kavramlarını ve onlar arasındaki ilişkileri içermektedir. "Bulanık İşlemler Modülü" ise üstveri değerleri üzerinde bulanık işlemleri gerçekleştirmektedir. Sistemin modülleri arasındaki bilgi ve kontrol akışını da "arabulucu modülü" sağlamaktadır.



Şekil 2. Zeki ÖNÜ Sistemi'nin genel yapısı

Kullanıcı Tanımlı Üstverilerin Değerlendirilmesi ve Test Sonuçları

Çalışmada, öğrencilerin bilgi seviyeleri ile öğrenme nesnelerinin "zorluk" ve "anlamsal yoğunluk" üstveri değerleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla aşağıdaki gibi bir yöntem izlenilmiştir.

1.Öğrenme nesneleri olarak yazarların bir dönemlik derslerinde kullandıkları materyaller kullanılmıştır.

2. "Zorluk" ve "anlamsal yoğunluk" üstverileri LOM standardına uygun olarak değerlendirilmiştir.

3. Çalışma için seçilen öğrencilerin bilgi seviyeleri "düşük", "orta", "yüksek", ve "çok yüksek" olarak değerlendirilmiştir. Bu seviyelerin belirlenmesi için de öğrencilerin derslerine ilişkin not ortalamaları, sınav sonuçları ve diğer başarı değerlendirme sonuçları kullanılmıştır.

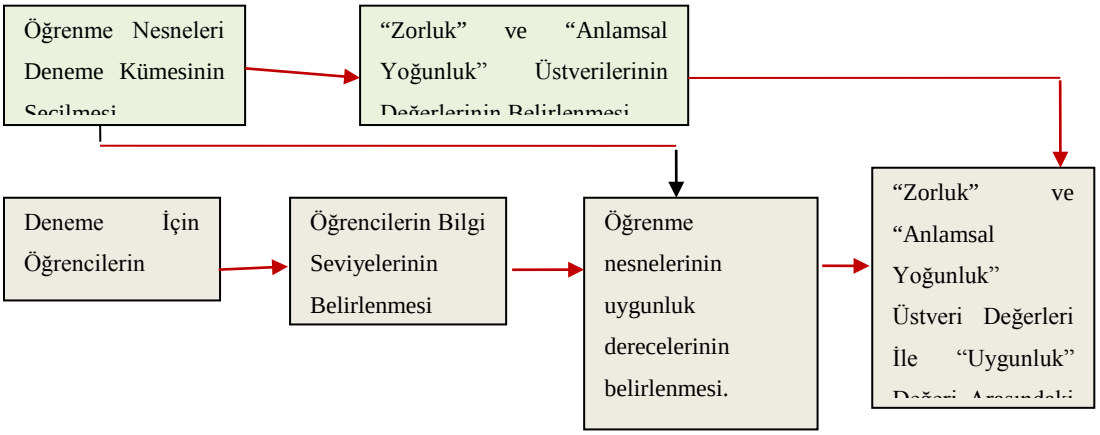
4. Öğrencilerin, öğrenme nesnelerini anlama seviyeleri; "uygun değil", "az uygun", "uygun" ve "çok uygun" olarak değerlendirilmiştir. Bu amaçla öğrencinin uygun konudan aldığı sınav notu esas alınmıştır.

5. 2-4 adımlarının sonucunda, öğrenme nesnesinin öğrencinin bilgi seviyesine uygunluğunun yanı sıra, "zorluk" ve "anlamsal yoğunluk" üstveri değerleri arasındaki ilişki de belirlenmiştir. Bu ilişki aşağıdaki kural ile ifade edilmiştir;

Eğer KWL=*kwl* Θ D=*d* Θ SD=*sd* O ZAMAN R=*r*

Burada KWL, D, SD, ve R sırasıyla, bilgi seviyesi, zorluk, anlamsal yoğunluk, ve uygunluk değerlerini; *kwl, d, sd,* ve *r* ise bu parametrelerin dilsel değerlerini ifade etmektedir; Θ simgesi ise "VE" veya "VEYA" mantık işlemlerini ifade etmek için kullanılmıştır.

Üstverileri değerlerinin belirlenmesi süreci şematik olarak Şekil-3'de verilmektedir.



Şekil 3. Üstveri değerlerinin belirlenme süreci

Tablo-1 ve Tablo-2'de farklı bilgi seviyelerine sahip öğrencilerin öğrenme nesnelerini anlama dereceleri verilmiştir. Burada anlama dereceleri, "uygunluk" değerleri olarak kullanılmıştır. Tablo-1'de, "zorluk seviyesi" üstveri değerinin "orta" olduğu durum, Tablo-2'de ise bu üstveri değerinin "zor" olduğu durum görülmektedir. Örneğin Tablo-1'de bilgi seviyesi "orta" olan bir öğrencinin, zorluk seviyesi "orta" olan bir nesneyi anlama derecesi (ya da bu nesnenin öğrencinin bilgi seviyesine uygunluğu) 0.2 değeriyle " düşük"; 0.7 değeri ile "orta"; 0.2 değeri ile de "yüksek" tir.

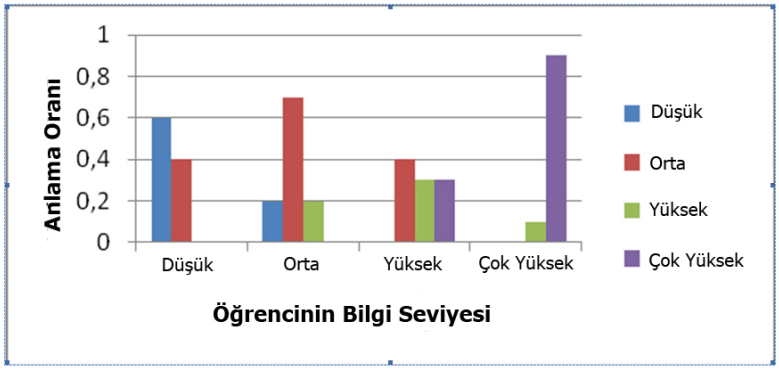
Bu tabloların grafiksel ifadeleri Şekil 4.a ve 4.b'de verilmektedir.

Tablo 1. Farklı bilgi seviyelerinde uygunluk oranı (burada "Zorluk" üstverisinin değeri "orta"ya eşittir.)

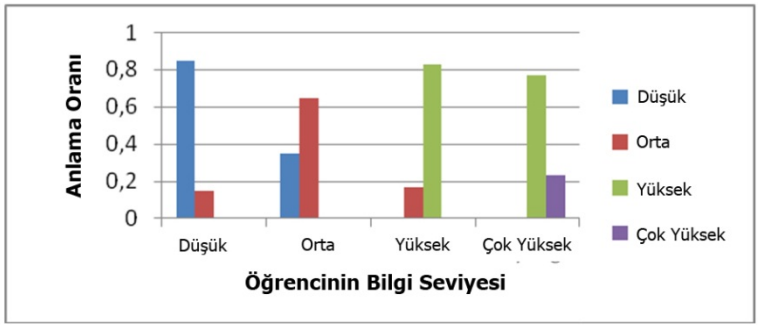
Bilgi Seviyesi	**Anlama Derecesi**			
	düşük	**orta**	**yüksek**	**çok yüksek**
düşük	0,6	0,4		
orta	0,2	0,7	0,2	
yüksek		0,4	0,3	0,3
çok yüksek			0,1	0,9

Tablo 2. Farklı bilgi seviyelerinde uygunluk oranı (burada "Zorluk" üstverisinin değeri "zor"a eşittir.)

Bilgi seviyesi	**Anlama Derecesi**			
	düşük	**orta**	**yüksek**	**çok yüksek**
düşük	0,85	0,15		
orta	0,35	0,65		
yüksek		0,17	0,83	
çok yüksek			0,77	0,23



a) "Zorluk" üstverisinin değeri "orta"ya eşittir.



b) "Zorluk" üstverisinin değeri "zor"a eşittir.

Şekil 4. Farklı bilgi seviyelerinde öğrencinin anlama seviyesi

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öğrencinin bilgi seviyesine uygun öğrenme nesnelerini daha etkili bir şekilde bulabilmesini sağlamak amacıyla kullanıcı tanımlı üstverilerin kullanılması önerilmiştir. Bu amaçla geliştirilmiş yöntemde öğrencinin bilgi seviyesi, öğrenme nesnesinin zorluk seviyesi ve anlamsal yoğunluk değerleri arasındaki ilişki, bilgi kuralları ile ifade edilmiştir. Çalışmada bilgi kurallarını oluşturmak için bir yöntem önerilmiş ve bu yöntemin değerlendirilmesi yapılmıştır.

Bilgi kuralları Zeki Öğrenme Nesneleri Üstveri Sistemi'nin Öğrenme Modülü'nün temelini oluşturmaktadır. Ayrıca Zeki ÖNÜ sisteminin genel yapısı verilmiş ve bu sistemin bileşenleri açıklanmıştır.

Önerilen sistem geliştirilme aşamasındadır. Bilgi kurallarının daha etkin olması için, daha çok öğrenci değerlendirmelerine ve istatistiksel değerlere ihtiyaç vardır. Bu verilerin zaman içinde toplanması ve kullanıcı ile yazar profillerini öğrenmek için daha etkili bir arama sistemi oluşturulması hedeflenmektedir.

KAYNAKÇA

Alami, M.E., Casel, N. & Zampunieris, D. (2008), An architecture for e-learning system with computational intelligence, *The Electronic Library*, 26(3):318-28.

Brasher, A., McAndrew, P. (2004). Human-Generated Learning Object Metadata. *Springer-Verlag Berlin Heidelberg 2004.*

Christos E. Alexakos, Konstantinos C. Giotopoulos, Eleni J. Thermogianni, Grigorios N. Beligiannis, Spiridon D. Likothanassis. (2006). Integrating E-learning Environments with Computational Intelligence Assessment Agents, *International Conference on Computer Science (ICCS 2006), Budapest, Hungary, May 26-28, 2006*, 13: 233-238.

IEEE LTSC (2002). IEEE 1484.12.1-2002, Draft Standard for Learning Object Metadata, *IEEE Learning Technology Standards Committee (LTSC), 15 July 2002*. Retrieved April 9, 2010 from http://ltsc.ieee.org/wg12/files/LOM_1484_12_1_v1_Final_Draft.pdf

Schaverien, L. (2003). Re-conceiving "Intelligence" in Learning Management Systems: Tuning Learning to Theory, *University of Sydney, Sydney, Australia.* Retrieved 20 June, 2010 from http://sydney.edu.au/engineering/it/~aied/vol4/vol4_Schaverien.pdf

Muñoz, L.S. & Oliveira, J.P.M. (2004). Adaptive Web-Based Courseware Development using Metadata Standards and Ontologies, *International Conference On Advanced Information Systems Engineering (Caise 2004).*

Olševičová, K. & Mikulecký, P. (2008). Learning Management System as Ambient Intelligence Playground. *International Journal of Web Based Communities (IJWBC)*, 4(3): 348-358.

Pedrazzoli, A. & Dall'acqua, L. (2009), OPUS One. An Artificial Intelligence - Multi Agent based Intelligent Adaptive Learning Environment (IALE), *Learning in the Synergy of Multiple Disciplines*, Vol.5794 Berlin/Heidelberg: Springer, Oct 2009 (ISBN: 978-3-642-04635-3)

Riley, S.A., Miller, L.D., Son L.-K., Samal A. & Nugent G. (2009) Intelligent Learning Object Guide (iLOG): A Framework for Automatic Empirically-Based Metadata Generation , Retrieved January 10,2010, from http://cse.unl.edu/agents/ilog/downloads/ Rileyetal_ IntelligentLearningObjectGuide_final_4_4_09.pdf

Rossi, P.G. (2009). Learning environment with elements of artifi cial intelligence. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 5(1): 191–199.

Tu, L. Y., Hsu, W.L., & Wu, S.H. (2002). A Cognitive Student Model – An Ontological Approach. *International Conference on Computers in Education*, December 3-6, 2002, Auckland, New Zealand.

SOSYAL AĞ TABANLI BİR ÖĞRENME NESNESİ ÜST VERİ SİSTEMİ ÖRNEĞİ

AN EXAMPLE OF SOCIAL NETWORK-BASED LEARNING OBJECT METADATA SYSTEM

Muzaffer ÖZDEMİR
Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education
Department Of Computer and Instructional Technologies Education
mozdemir@comu.edu.tr

ÖZET

Facebook ve Twitter gibi sosyal ağ platformları insanların birbirleri ile sosyal bağ kurmaları konusunda öncülük etmektedirler. Günümüzde artık insanlar günlük yaşamlarının neredeyse yarısını bu sosyal ağ ortamlarında geçirmektedirler. Bu ortamların büyülü dünyasına kendilerini kaptıranlar arasında en büyük payı bilindiği gibi genç yaş grubu insanlar teşkil etmektedir. Özellikle öğrenciler sınıf arkadaşları ve öğretmenlerini arkadaş listelerine ekleyip bu ortamdan bilgi ve sosyal içerik paylaştırmaktadırlar. Sosyal ağ platformlarının başka bir avantajı da güncel bilgilerin her yaştaki insanlar tarafından öğrenilmesini sağlamaktır. Yani insanlar hayatlarında hiç rastlamadığı birçok bilgiye paylaşılan sosyal içerikler sayesinde kavuşabilmektedirler. Bu çalışmada, sosyal ağ platformlarının avantajlarını, bir öğrenme nesnesi üst veri platformu ile birleştiren bir sistem modeli önerilmiştir. Bu sistem sayesinde veliler, çocuklarının okullarında yaptıkları faaliyetler konusunda görseller (video, resim, metinsel içerik vb.) yardımıyla bilgilendirilmekte ve bu sayede okul-aile birliği güçlendirilmektedir. Ayrıca sistemde bulunan öğrenme nesnelerinin paylaşımı ile veliler de çocukları ile birlikte güncel bilgileri öğrenebilmekte ve bu sayede çocuk eğitimi sadece okula bağlı kalmamaktadır. Anne-babalar çocuklarının öğrenimine okul dışında da katkıda bulunabilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Ağ, Öğrenme Nesnesi, Meta veri, SCORM, Reload Editor

ABSTRACT

Social networking platforms like Facebook and Twitter lead to establish social ties between people. Today, people are spending almost half of their daily lives in these social networking platforms. Among majority of these people are teens. Especially students share information and social

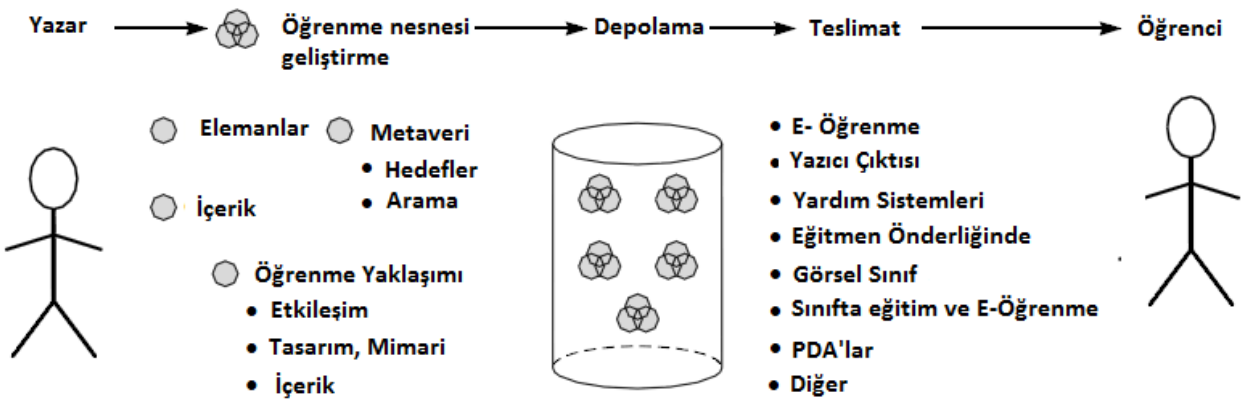
content with their classmates and teachers in these environments. Some students cannot be leave this environment even in times of examination therefore they fail. One of the advantages of social networking platforms is that they provide learning daily information from people of all ages. A lot of people can have access to information which had never encountered in their lives with help of these shared social content. This study, proposes a model that combines the advantages of social networking platforms with a learning object metadata system. The advantages of the proposed model are as follows; by the help of the system that will be created with this model, parents will be informed about their school activities with the help of visual materials (video, images, text etc.) and thus will strengthen the parent-teacher association. In addition, parents will learn the given information with the help of these shared learning objects that are in the system. In this way, education of children will not depend solely on school and, parents can contribute to the learning of their children by the help of information learned through these learning objects.

***Keywords**:* Social Network, Learning Object, Metadata, SCORM, Reload Editor

GİRİŞ

Günümüzde web teknolojilerin yaygın olarak kullanımı, hükümetleri eğitimin içine bu teknolojileri entegre etmeye sürüklemiştir. (Lowe ve diğ. 2010). Hızla gelişen ve günümüzde de gelişmeye devam eden bilgi ve iletişim teknolojileri, her alanda olduğu gibi eğitimde de farklı yöntem ve araçların geliştirilmesi ve kullanımı için gerekli ortamı sunmaktadır (Doruk, 2005). Eğitimde meydana gelen bu değişimlerin farkında olmak ve teknolojik gelişmeleri eğitimin içine entegre etmek artık çağımızın vazgeçilmez bir ihtiyacı olmuştur.

Son yıllarda elektronik öğretim materyallerinin geliştirilmesi ve bu materyallerin öğretim ortamlarında daha etkili kullanılabilmeleri konusunda yapılan çalışmalar "Öğrenme nesneleri" yaklaşımının şekillenmesine imkân tanımıştır (Türel ve Gürol, 2009). Öğrenme nesneleri, teknoloji destekli öğrenme boyunca başvurulan, yeniden kullanılabilir, sayısal ya da sayısal olmayan her hangi bir varlık olarak tanımlanır (IEEE LTSC, 2002). Şekil 1'de yeniden kullanılabilir öğrenme nesnesi oluşturma stratejisi verilmektedir.



Şekil 1. Yeniden kullanılabilir öğrenme nesnesi oluşturma stratejisi (Barritt & Alderman Jr., 2004)

Öğrenme nesnesi kavramı genellikle farklı öğrenme yönetim sistemleri (LMS) kullanılarak internet üzerinden dağıtılan ve birçok kullanıcı tarafından erişebilecek şekilde tasarlanmış küçük boyutlu, yeniden kullanılabilir öğretim bileşeni anlamına gelir (Alonsoave diğ, 2008). Mahadevan (2002) öğrenme nesnesini, pedagojiyi kolaylaştıran ve yüksek kalitede bilgileri özetleyecek biçimde yapılandırılmış elektronik bir kaynak olarak tanımlamıştır. Öğrenme Nesneleri bir öğrenme ortamındaki hedef kitleye eğitim içeriği sunmak için elektronik ortamda kullanarak önemli bir unsuru temsil etmektedir (Lerma, 2007).

Öğrenme Nesneleri sık sık "bilgi nesneleri" ile karıştırılır. Gerçek öğrenme nesneleri bilgi nesnesi ile birlikte öğrenme hedefleri ve sonuçlarını, değerlendirmeler ve diğer öğretim bileşenlerini içerir (Metros ve Bennett, 2002). Öğrenme Nesneleri tek bir resim dosyası olabileceği gibi tümüyle bir öğretici (tutorial) şeklinde tasarlanmış içeriğe sahip olabilir (Türel ve Gürol, 2009). Öğrenme nesnelerine web tabanlı nesne ambarları ve referans ambarı (deposu) üzerinden erişilebilir ve aranabilir (Metros ve Bennett, 2002).

Öğrenme nesneleri aşağıdaki özelliklere sahip olmalıdır (Metros ve Bennett, 2002);

*"**Taşınabilirlik:** Öğrenme nesneleri ders yönetim sistemleri ve benzeri platformlar üzerinde çalışabilmelidir,*

***Erişilebilirlik:** Öğrenme nesneleri bulunabilir ve verimli bir şekilde öğrencilere teslim edilebilmelidir.*

***Dayanıklılık:** Çekirdek nesneler işletim sistemleri ve bilgisayar yazılımı gibi değişikliklerde bile istikrarlı ve yeniden kullanılabilir olmalıdır.*

***Birlikte çalışabilirlik:** Öğrenme nesneleri çeşitli tarayıcılar ve ders yönetim sistemleri arasında global olarak taşınabilmelidir."*

Etkin bir öğrenme aktivesinin gerçekleşmesi için bir öğrenme nesnesi aşağıdaki bileşenleri içermelidir (Doruk, 2005);

"- Metin,

- Ses,

- Basit grafiksel sunumlar,

- Stream edilmiş video sunumlar,

- Animasyonlar,

- Simülasyonlar,

- Oyunlar,

- Test sistemleri,

- Geri bildirimlerle (Feedbacks) desteklenmiş etkileşimler (soru-cevap gibi)."

Günümüzde öğrenme nesneleri genellikle, LMS (Learning Management System) gibi sadece öğretmen-öğrenci veya öğrenci-öğrenci etkileşiminin olduğu e-learning ortamlarında veya arama ve bilgisayara indirme amaçlı web ortamlarında kullanıcılarına dağıtılmaktadır.

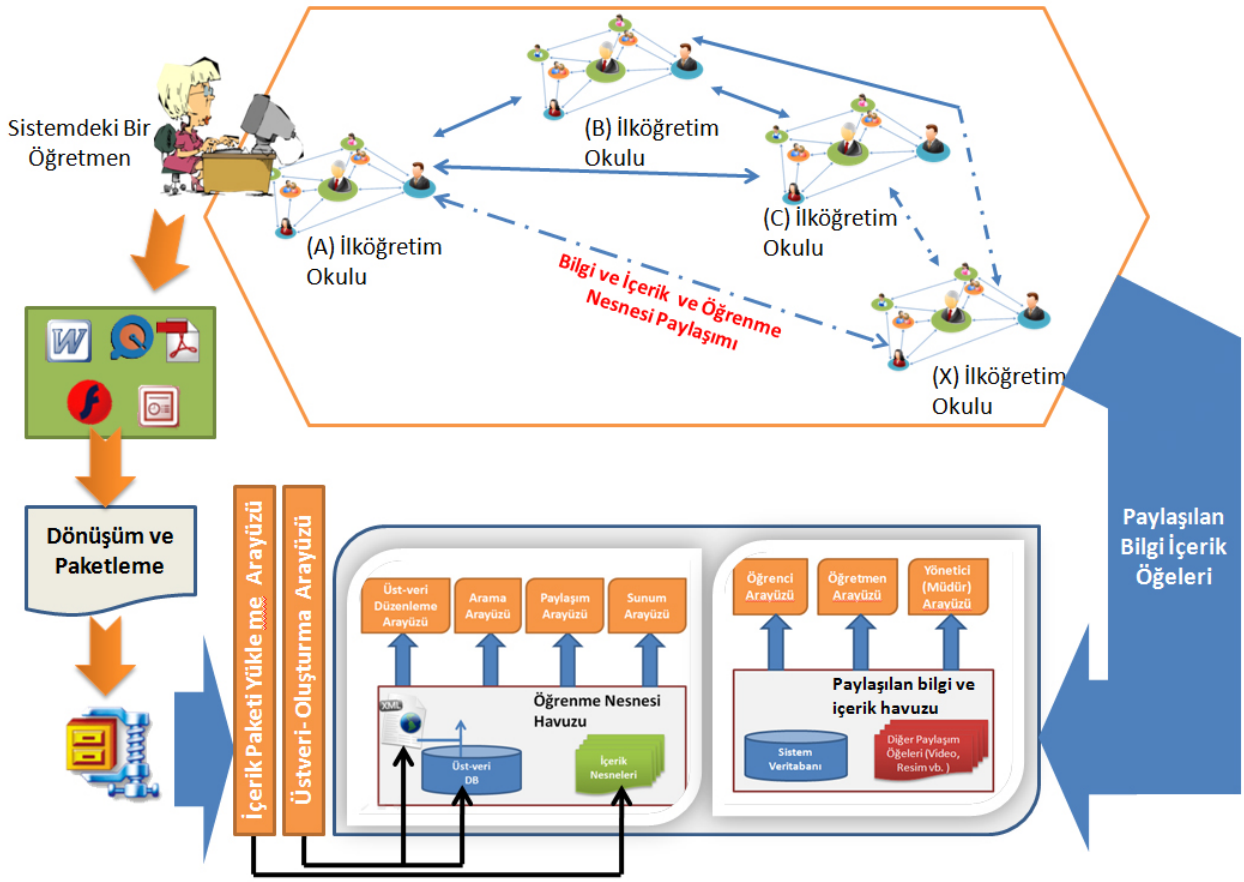
Bu çalışmada öğrenme nesnelerinin, yukarıda bahsedilen ortamlar değil facebook ve twitter benzeri bir sosyal ağ ortamına entegrasyonu ve paylaşımına yönelik bir sistem modeli geliştirilmiştir.

Facebook ve Twitter gibi sosyal ağ platformları insanların birbirleri ile sosyal bağ kurmaları konusunda öncülük etmektedirler. Günümüzde artık insanlar günlük yaşamlarının neredeyse yarısını bu sosyal ağ platformlarında geçirmektedirler. Bu platformların büyülü dünyasına kendilerini kaptıranlar arasındaki en büyük payı bilindiği gibi genç yaş gurubu insanlar teşkil etmektedir. Özellikle öğrenciler sınıf arkadaşları ve hocalarını listelerine ekleyip bu ortamdan bilgi ve sosyal içerik paylaştırmaktadırlar. Hatta bazı öğrenciler sınav zamanlarında bile bu platformlardan ayrılamamakta belki de bu yüzden sınavlarında başarısız olabilmektedirler. Sosyal ağ platformlarının bir avantajı da güncel bilgilerin her yaştaki insanlar tarafından öğrenilmesini sağlamaktır. Yani insanlar hayatlarında hiç rastlamadığı birçok bilgiye paylaşılan sosyal içerikler sayesinde kavuşabilmektedirler.

ÖNERİLEN SİSTEM MODELİNİN MİMARİ YAPISI

Önerilen sistem modelinin mimarisinde, ilköğretim okullarının organizasyon yapısı temel alınmıştır (Şekil 2). Burada amaç, önerilen sistemi eğitim ve öğretim dünyasında faydaya dönüştürmek için bilgisayar ve internet kullanma becerisine sahip yetişkin insan grubunun yanında, bu beceriye

sahip olamayan küçük yaş grubu öğrencileri ebeveynlerinin desteğiyle içerik ve öğrenme nesnesi paylaşım sistemine dahil etmektir.



Şekil 2. Önerilen sistemin mimari yapısı.

Önerilen sistemin hayata geçirilmesi ile aşağıdakiler hedeflenmektedir;

1- İlköğretim okullarında öğretmen, öğrenci, yönetim ve veliler arasında sosyal içerik (resim, video, metinsel içerik vb.) paylaşımının sağlanması ve öğrenci velilerinin, çocuklarının okuldaki faaliyetleri konusunda görseller yardımıyla bilgilendirilmesi,

2- İnternet ortamında verilen ödevler veya iletişim karnelerinden velileri de haberdar edilmesi,

3- Yönetim veya öğretmenler tarafından duyurulması gereken önemli duyurulardan velilerin haberdar edilmesi,

4- Okulda öğretmenler tarafından anlatılan dersleri destekleyici öğrenme nesnelerinin sadece öğrencilere değil öğrenci velilerine de aktarılması,

5- Paylaşılan öğrenme nesneleri sayesinde çocuklarının eğitimlerine okul dışında katkı sağlamak isteyen öğrenci velilerinin, okullarda gösterilen güncel bilgiye erişimlerinin sağlanması,

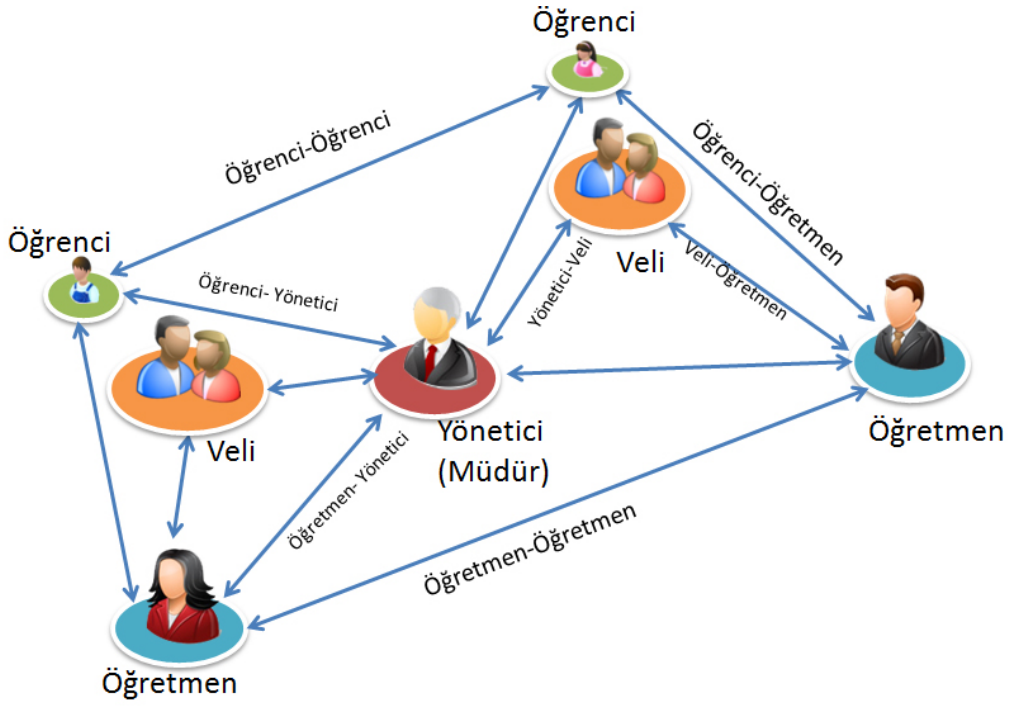
6- Okul-Aile birliğinin güçlendirilmesi,

7- Öğrenme nesnelerinin sisteme bağlı diğer ilköğretim okulları arasında da paylaştırılması, böylece diğer öğretmenlerin alan bilgilerinin, paylaşım sisteminde bulunan tüm öğrencilere aktarılması,

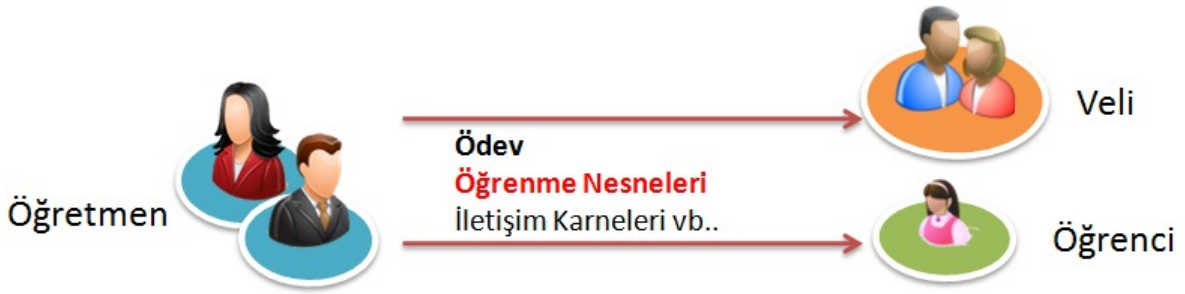
8- Sisteme bağlı tüm ilköğretim okulları arasında bilgi ve içerik paylaşımı sayesinde dayanışmanın sağlanması.

ÖNERİLEN SİSTEMİ OLUŞTURAN BİLEŞENLER

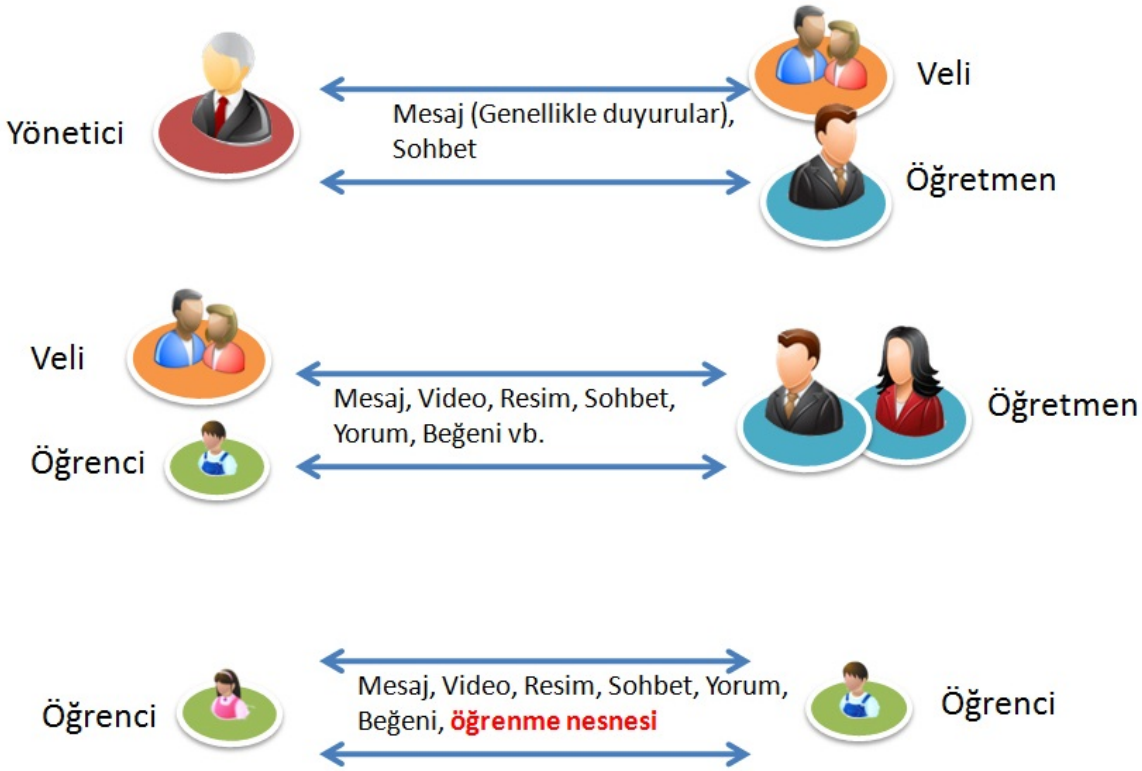
Önerilen sistem modelinde yer alan ve sosyal ağ ortamında bulunan bir ilköğretim okulundaki yönetici, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi arasındaki etkileşim çerçevesi Şekil 3'de, bunlar arasındaki tek ve çift yönlü bilgi paylaşım öğeleri sırasıyla Şekil 4 ve Şekil 5'de verilmektedir. Burada öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticiler arasında mesajlaşma, video, resim, yorum ve beğeni gibi paylaşım öğelerinin yanı sıra ödev, öğrenme nesneleri, iletişim karneleri gibi öğelerin ilköğretim okullarının içinde yer aldığı bir sosyal ağ çerçevesinde tek yönlü veya çift yönlü paylaşımı gösterilmektedir.



Şekil 3. Önerilen sistemde sosyal ağ içinde bulunan bir ilköğretim okulundaki etkileşim çerçevesi



Şekil 4. Önerilen sistemde tek yönlü bilgi paylaşım öğeleri.



Şekil 5. Önerilen sistemde çift yönlü bilgi paylaşım öğeleri.

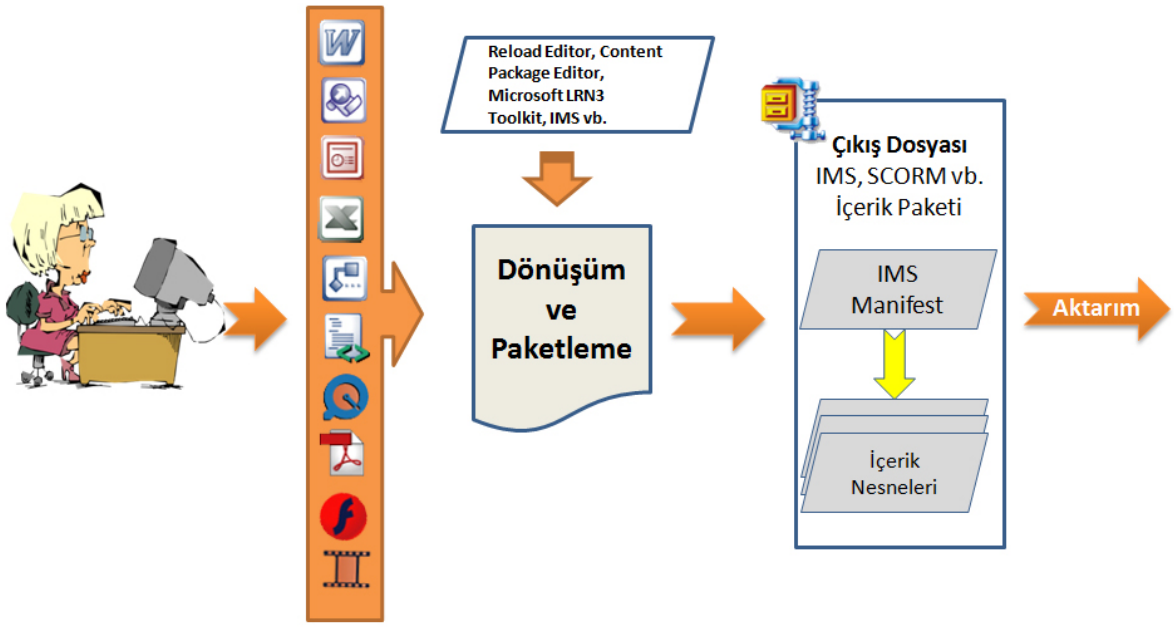
a) Öğrenme Nesnelerinin Paketlenmesi

Öğrenme nesnelerinin kolayca erişilebilir olması, çeşitli tarayıcılar ile ders yönetim sistemleri arasında global olarak taşınabilmesi için onların belirli standartlarda paketlenmesi gerekir. Bunun için çeşitli standartlar tanımlanmıştır. Bu standartlar arasında en yaygın kullanılanlardan birisi **SCORM (Sharable Content Object Reference Model**) standardıdır**. SCORM**, 1997 yılında Amerika

Savunma Bakanlığı tarafından kurulan ADL (Advanced Distributed Learning)'nin web tabanlı e-öğrenme için geliştirmiş olduğu teknik özelikler ve standartlar topluluğudur (SCORM, 2004).

İçerik paketlemede yaygın olarak Reload Editor, Content Package Editor, Microsoft LRN3 Toolkit, IMS[4] gibi editörler kullanılmaktadır (Atasayar, 2008).

Önerilen sistem modelinde öğrenme nesnesini Paketleme ve sistem içine gönderme aşamaları Şekil 6'da verilmektedir. Burada sistemde yer alan her hangi bir öğretmen, öğrenme nesnesini, Reload Editor, Content Package Editor, Microsoft LRN3 Toolkit, IMS vb. içerik paketleme araçlarını kullanarak paketlemekte ve ortaya çıkan içerik dosyasını kolayca kullanabileceği arayüzlerle sisteme göndermektedir.



Şekil 6. Önerilen sistem modelinde öğrenme nesnesini paketleme ve sisteme gönderme aşamaları.

b) Öğrenme Nesnelerinin Etiketlenmesi

Öğrenme nesnelerini tanımlayan bilgiler üstveriler olarak adlandırılır. En yaygın kullanılan üstveri standartları LOM (Learning Objects Metadata) , ADL ve Dublin Core standartlarıdır. Bu üst veri standartların içinde ise LOM standardı öğrenme nesnelerinin tanımlayıcı bilgilerinin

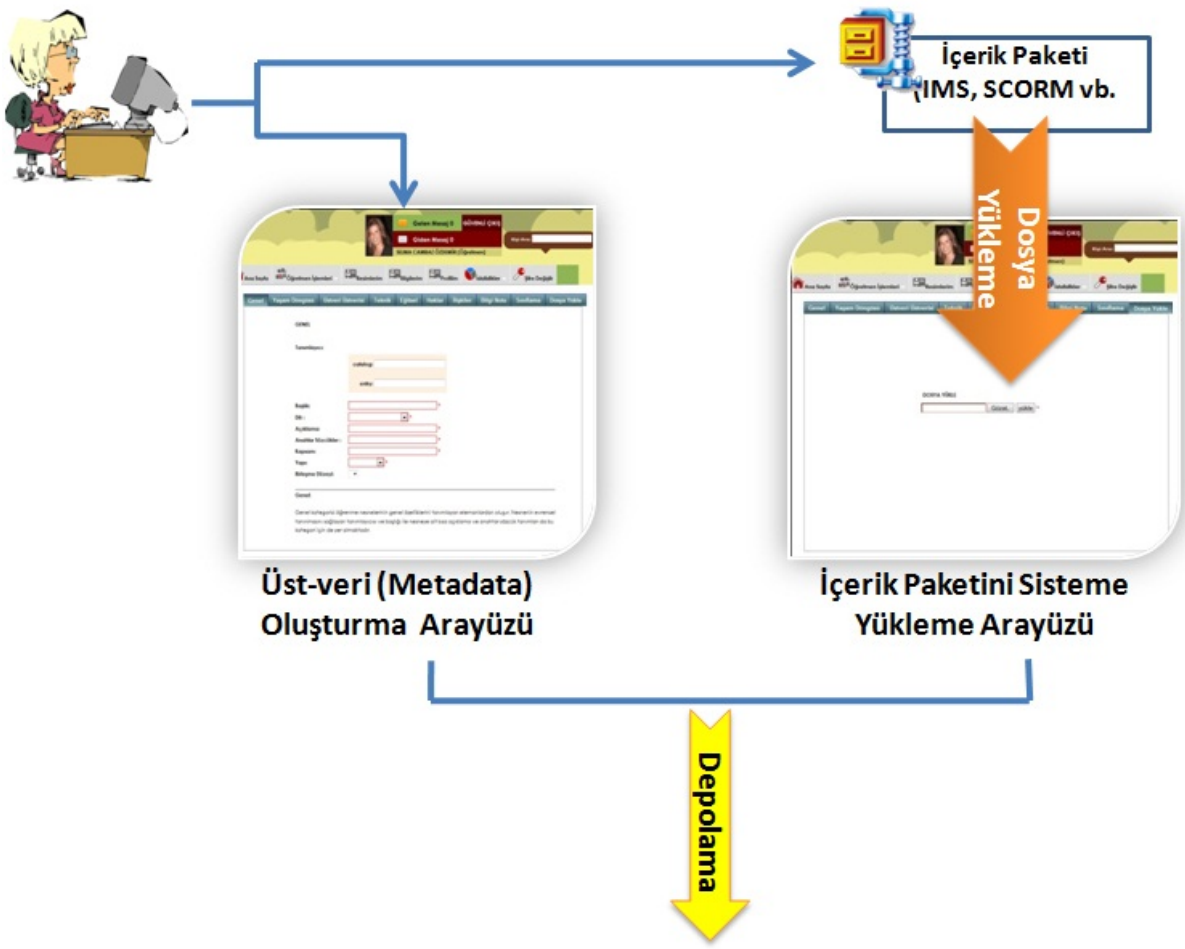
[4] IMS (2007) http://www.imsglobal.org/content/packaging/cpv1p2pd2/imscp_infov1p2pd2.html

oluşturulmasında en yaygın kullanılan ve kabul görmüş bir üst veri standardıdır. Bu standart öğrenme nesnesini, eğitim veya öğrenme için kullanılması gereken sayısal veya sayısal olmayan bir varlık olarak tanımlar (IEEE LTSC, 2002).

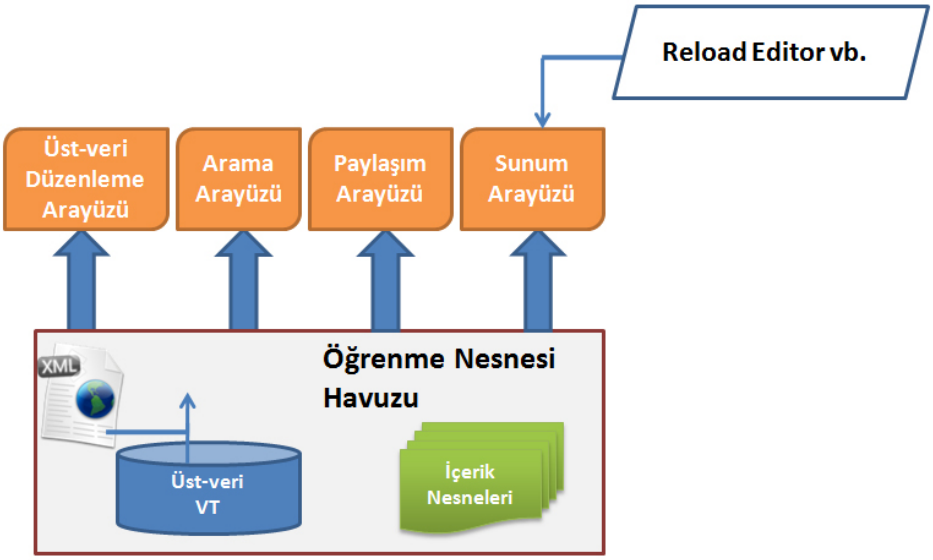
Önerilen sistem modelinde öğrenme nesnesi için üstveri oluşturma ve içerik paketini sisteme yükleme aşamaları Şekil 7'da verilmektedir. Burada Üstveri (metadata) oluşturma arayüzü, sisteme gönderilecek öğrenme nesnesine ait standartların tanımlanmasında kullanılmaktadır. Üstverileri tanımlanmış öğrenme nesneleri, "dosya yükleme" arayüzü sayesinde sisteme kolayla aktarılabilmektedir.

c) Öğrenme Nesnelerinin Sorgulanması ve Sunumu

Önerilen sistem modelinde öğrenme nesnelerinin sistemde depolandığı havuzdan, kullanıcılara sunulması için gerekli olan paylaşım, sorgulama, sunum ve üstveri düzenleme arayüzlerine ait sistem mimarisi Şekil 8'de, bu arayüzlere ait örnek görüntüler Şekil 9, 10 ve 11'de verilmektedir.

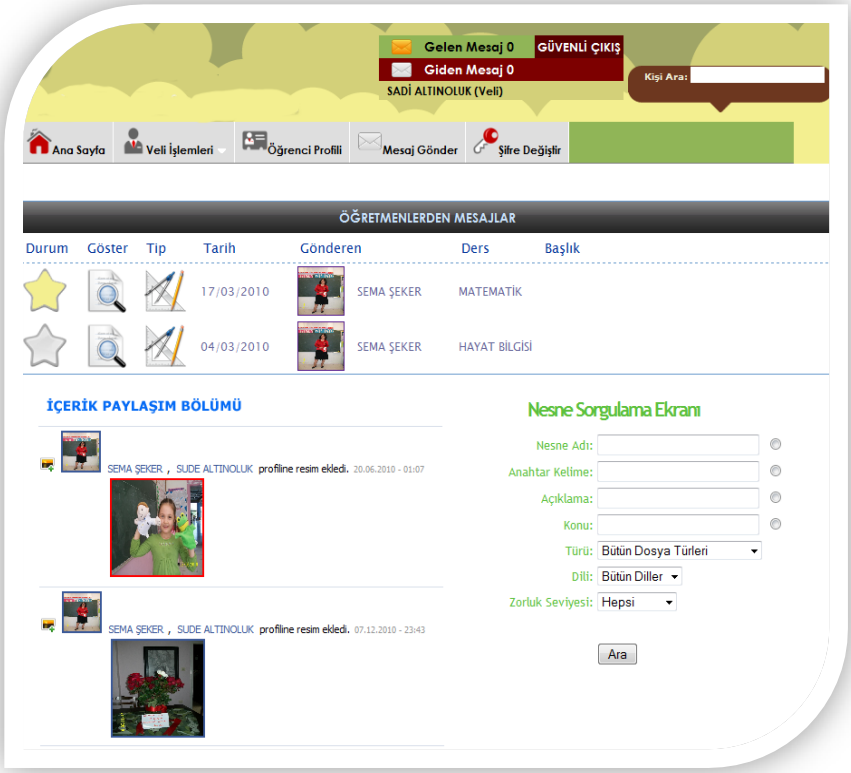


Şekil 7. Üstveri oluşturma ve İçerik Paketini Sisteme Yükleme Arayüzleri

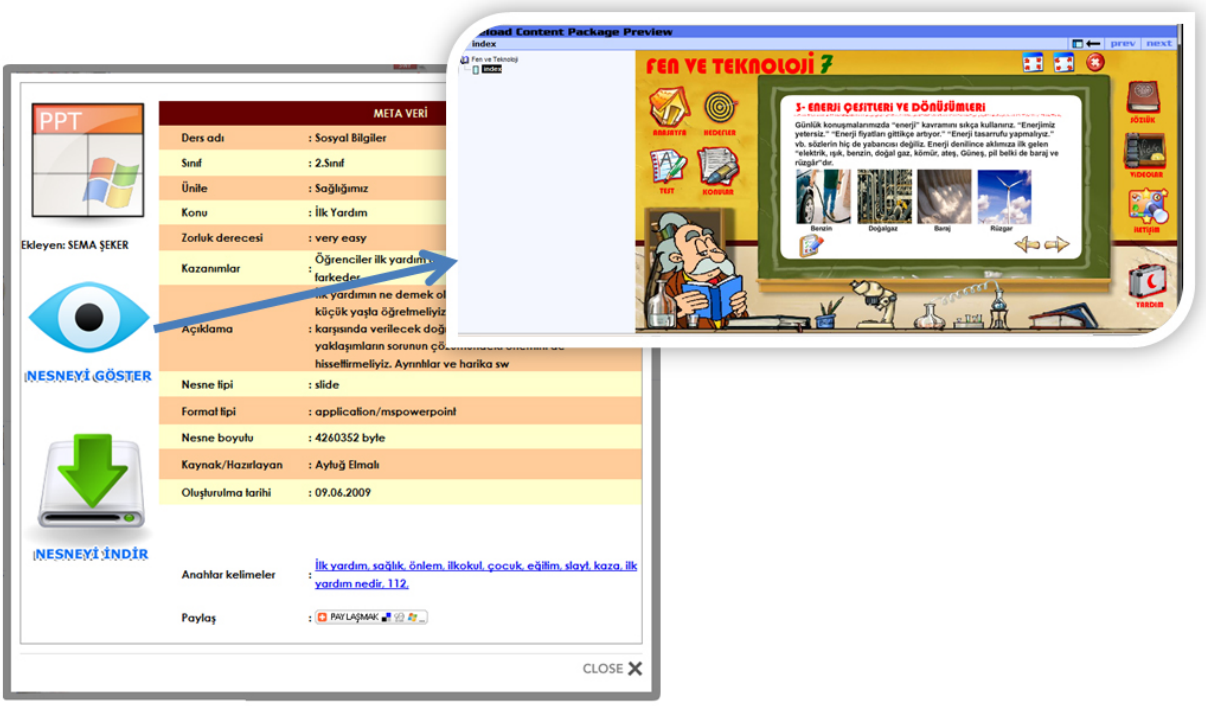


Şekil 8. Öğrenme Nesnesi Sunum ve Paylaşım Hizmeti Sistem Mimarisi

Şekil 9. İçerik nesnesi ve Öğrenme Nesnesi Paylaşım ekranı (Öğrenci Velisi Ekranı)



Şekil 10. Öğrenme Nesnesi Sorgulama Ekranı



Şekil 11. Üstveri ve Öğrenme nesneleri sunum ekranı

ÖNERİLEN SİSTEMİN SINIRLILIKLARI

Önerilen sistemin günümüzde kullanımı konusunda bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bunlar;

- Teknolojik araçları kullanma konusunda sıkıntı çeken öğretmenler tarafından öğrenme nesnelerini hazırlanması ve paketlenmesi zor olabilir.
- Günümüzde öğrenme nesnelerini paketleme araçlarının kullanımlarının zor olması, öğretmenleri öğrenme nesnelerini paketleyip sisteme gönderme konusunda sıkıntı yaratabilir.
- Küçük yaştaki ilköğretim öğrencilerinin önerilen sistemi kullanmaları konusunda sıkıntılar yaşanabilir,
- Teknolojik araçları kullanma konusunda sıkıntı çeken öğrenci velilerinin önerilen sistemi kullanabilmeleri konusunda sıkıntılar yaşanabilir.

SONUÇ NE ÖNERİLER

Çalışmada ilköğretim okullarında sosyal içerik ve öğrenme nesnelerinin paylaşımına yönelik bir sistemi örneği sunulmuştur. Sisteme dâhil olan yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler açısından sistemin gerektirdiği bazı problemler ortaya çıkabilir, bu problemlerin ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bunun için

- Öğrenme nesnelerini hazırlama ve paketleme konusunda sıkıntı yaşayabilecek öğretmenler için gerekli hazırlama ve paketleme programların kullanımları kolaylaştırılmalı,
- Teknolojik araçları kullanma konusunda sıkıntı çeken öğrenci velilerinin önerilen sistemi kullanabilmeleri konusunda gerekli eğitimlerin verilmesi gerekmektedir.
- Sisteme dahil olan ilköğretim okullarının yöneticilerinin teknolojik araçlara ve onların kullanımlarına yönelik oluşabilecek olumsuz bakış açıları çeşitli eğitimler yardımıyla değiştirilmeli.
- Sonraki çalışmalarda önerilen sistemin öğrenciler, öğretmenler, veliler ve yöneticiler açısından etkililiği araştırılmalı ve diğer paylaşım ortamları ile etkileşimi sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Alonsoa, F., Lópeza, G., Manriquea, D., & María, J. V. (2008). Learning objects, learning objectives and learning design. *Innovations in Education and Teaching International , 45* (4), 389-400.

Atasayar, A. (2008). *Kavram Öğretimi Sürecine Yönelik İçerik Geliştirme Aracının Tasarlanması Ve Kullanışlılığı [Yüksek Lisans Tezi].*

Barritt, C., & Alderman Jr., F. L. (2004). *Creating a Reusable Learning Objects Strategy: Leveraging Information and Learning in a Knowledge Economy.* Pfeiffer.

Doruk, Z. (2005, 02 10). *MMIstanbul.* 12 14, 2010 tarihinde http://www.mmistanbul.com/makale/title/e-ogrenme-ve-kavramlar adresinden alındı

Lerma, C. F. (2007). Creating Learning Objects. *Proceedings of the 2007 Informing Science and IT Education Joint Conference, General Directorate of Technological Innovation Universidad Autónoma de Tamaulipas,Ciudad Victoria, Tamaulipas, México,* (s. 113-126).

Lowe, K., Lee, L., Schibeci, R., Cummings, R., Phillips, R., & Lake, D. (2010). Learning objects and engagement of students in Australian and New Zealand schools. *British Journal of Educational Technology , 41* (2), 227–241.

Mahadevan, S. (2002). A Learning Object Model for Electronic Learning. *M.S. Thesis, Virginia Polytechnic Institute and State University .*

Metros, S. E., & Bennett, K. (2002). Learning objects in higher education: the sequel. *EDUCAUSE Center for Applied Research, Research Bulletin , 2002* (19).

SCORM. (2004). 05 01, 2011 tarihinde ADL (Advanced Distributed Learning): http://www.adlnet.gov/Technologies/scorm/SCORMSDocuments/What%20Is%20SCORM.aspx adresinden alındı

Türel, Y. K., & Gürol, M. (2009). Öğrenme nesnelerinin öğrenme boyutu. *e-Journal of New World Sciences Academy , 4* (1), 208-217.

IEEE LTSC (2002). IEEE 1484.12.1-2002, Draft Standard for Learning Object Metadata, IEEE Learning Technology Standards Committee (LTSC), 15 July 2002. Retrieved April 9, 2010 from http://ltsc.ieee.org/wg12/files/LOM_1484_12_1_v1_Final_Draft.pdf

BÖLÜM 4

Fen Bilimleri Eğitimi

FEN BİLGİSİ VE BİYOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROJE REHBERLİĞİ SIRASINDA KARŞILAŞABİLECEKLERİ OLASI SORUNLAR

THE POTENTIALS PROBLEMS THAT BIOLOGY AND SCIENCE TEACHERS MAY EXPERIENCE DURING PROJECT GUIDANCE

Dilek ZEREN ÖZER, Muhlis ÖZKAN

Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, BURSA

dzeren@uludag.edu.tr

muozkan@uludag.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, fen bilgisi ve biyoloji öğretmen adaylarının gelecekte yapacakları olası proje rehberliği sırasında göz ardı edebilecekleri proje tabanlı öğrenme yöntemi basamaklarını belirlemek, karşılaşılan sorunlara çözümler üreterek daha etkin bir öğrenme süreci yönetmenin mümkün olabileceğini ortaya koymaktır. Çalışmanın örneklemi üç guruptan oluşmuş ve gruplar amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiştir. 2006-2007 bahar yarıyılında Fen Bilgisi Öğretmenliği 3. Sınıfın Özel Öğretim Yöntemleri I dersini alan toplam 21 öğretmen adayı birinci grubu; 2007-2008 bahar yarıyılında Fen Bilgisi Öğretmenliği 3. Sınıfın Özel Öğretim Yöntemleri I dersini alan toplam 21 öğretmen adayı ikinci grubu; Biyoloji Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programına kayıtlı 18 öğretmen adayı üçüncü grubu oluşturmaktadır. Veriler nitel araştırma yöntemi olarak betimsel analiz ile elde edilmiş ve tek bir açık uçlu araştırma sorusundan oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır. Proje tabanlı öğrenme süreci etkililiğini arttırmada, üç gruptan elde edilen toplam verilere dayalı olarak rehber öğretmenlerin proje raporunun yazılması, projenin tanımlanması, proje raporunun sunulması ve değerlendirmelerin yapılması aşamaları üzerinde durmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Proje Tabanlı Öğrenme, Fen Eğitimi, Öğretmen Adayı*

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine the potential problems that pre-service science and biology teachers may experience during project guidance and to analyze the results and put forward some suggestions for the solution of the problems. The sample of this study consisted of three groups and these groups were selected by purposive sampling. 2006-2007 spring semester of total 21 3rd grade science education teacher candidates had constituted the first group; 2007-2008 spring semester of total 21 3rd grade science education teacher candidates had constituted the second group and total of 18 biology education master without thesis students had constituted the third group in the study. The data obtained by descriptive analysis as a method of qualitative research and data collection tool which was consist of a single open-ended research's question was used. It was concluded that project teachers should focus on the stages which were the writing the project report, identification of project, presenting of project report, evaluation of project for increasing the effectiveness of project-based learning process.

Keyword: *Project Based Learning, Pre-Service Science Teachers, Pre-Service Biology Teachers, Science Education*

1. GİRİŞ

Temelini John Dewey'in yeniden yapılanma, Klipatrick'in proje metodu, Bruner'in buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı ve Thelen'in gurup araştırması modelleri (Korkmaz, 2004) gibi yaklaşımlar oluşturan proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri günlük yaşama transfer edebilmelerini sağlayacak, öğrenenlerin işbirliği içinde her gün karşılaştıkları, kapsamı insan hayatında var olan gerçek ve yeni problemlerin çözümü için kullanılabilecek metottur (Çepni, 2005; Korkmaz, 2004; Akt. Yurtluk, 2005).

Proje tabanlı öğrenme, tasarı geliştirmeye, hayal etmeye, planlamaya, kurgulamaya dayalı; öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Öğrencilerin proje oluşturma sürecinin her aşamasında kendi çabalarının olması beklenir. Ancak etkili bir proje tabanlı öğrenme uygulaması için bilginin kullanımı, düzenlenmesi veya bilimsel bir çalışmanın nasıl bir süreçle ortaya çıkarılması gerektiği gibi bilgi ve becerilerin edinilmesinde öğretmenlerin önemli bir rolü vardır. Öğretmenler öğretme ortamlarının hazırlayıcısı, yol göstericisi ve düzenleyicisidir. Öğrencilerin proje sürecindeki rehberidir (Akt Ersoy, 2006). Proje tabanlı öğrenme yöntemi sürecinde öğretmenler; araştırmanın genel konusunu sunar, konuların ve alt konuların tartışılmasında guruplara rehberlik eder; gurupların projelerini formüle etmelerine yardım eder, guruplarla toplantı yapar, gerekli materyalleri ve kaynakları bulmalarına yardım eder; araştırma ve çalışma becerilerinin geliştirilmesine yardım eder, temel süreci ve çalışma guruplarını denetler, sunum için ders planlarının tartışılmasını ve sürecin yönetilmesini sağlar, sunuları düzenler; proje özetlerini ve öğrenilenleri değerlendirir (Demirhan ve

Demirel, 2003). İçelli vd, (2007) göre ise proje sürecinde uygulanması gereken aşamalar şu şekildedir: 1) Proje konusunu seçmek, 2) Bilgi toplamak, 3) Projenin tanımlanması, 4) Projenin yürütülmesi, 5) Değerlendirme ve Rapor Yazımı. Bu aşamalar tarafımızdan aşağıda sunulduğu biçimde yeniden düzenlenerek çalışmamızda kullanılmıştır. Çalışmada düzenlenen aşamalarda öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme yöntemi için rehberlik ettiği varsayılmış ve öğretmenlerin de yapması gerekenlerin bu aşamalar olduğu araştırma da kabul edilmiş ve öğretmen adaylarının hizmet içi dönemdeki proje rehberliği sırasında bu basamaklardan hangilerini göz ardı edebilecekleri belirlenmeye çalışılmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, fen bilgisi ve biyoloji öğretmen adaylarının gelecekte yapacakları olası proje rehberliği sırasında göz ardı edebilecekleri öğrenme basamaklarını belirlemek, karşılaşılan sorunlara çözümler üreterek daha etkin bir öğrenme süreci yönetmenin mümkün olabileceğini ortaya koymaktır.

2. YÖNTEM

2.1. Örneklem

Üç guruptan oluşan örneklem amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiştir. 2006-2007 bahar yarıyılında Fen Bilgisi Öğretmenliği 3. Sınıfın Özel Öğretim Yöntemleri I dersini alan toplam 21 öğretmen adayı birinci grubu; 2007-2008 bahar yarıyılında Fen Bilgisi Öğretmenliği 3. Sınıfın Özel Öğretim Yöntemleri I dersini alan toplam 21 öğretmen adayı ikinci grubu; Biyoloji Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programına kayıtlı 18 öğretmen adayı üçüncü grubu oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan bu üç gurup amaçlı seçildiği için sonuçların evrene genellemesi yapılmamıştır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmadaki veriler bir açık uçlu araştırma sorusu ile elde edilmiştir. Araştırma sorunun cevaplanabilmesi için öğrencilere 20 dakika süre verilmiştir. Yöneltilen soru şöyledir:

- Fen ve teknoloji veya biyoloji dersi öğretmeni olarak gittiğiniz bir okulda, okul yöneticiniz bilim şenliği kapsamında düzenlenen bir proje yarışmasına öğrencilerinizin yapacakları projelerle katılmanızı istiyor. Öğrencilerinizi nasıl yönlendirir ve süreci nasıl yönetirsiniz?

2.3. Araştırma Modeli

Bu araştırma niteliksel yönteme dayalı betimsel bir araştırmadır.

2.4. Verilerin analizi:

Veriler, nitel araştırma yöntemi olarak betimsel analiz ile elde edilmiştir. Betimsel analizde, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır. Analiz dört aşamadan oluşur: 1) Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma 2) Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi 3) Bulguların tanımlanması 4) Bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2006:227)

Öğretmen adaylarının araştırma sorusuna vermiş oldukları yanıtlar aşağıda belirtilen tematik çerçeveye göre nicelleştirilmiştir.

1. Basamak: Proje Konusunun Seçilmesi

Öğretmenler projenin konusunu, ilgi çeken, üzerinde düşünülen, merak edilen konuları öğrencilere sunar ve bu konular arasından yapılabilecek, merak duyulan ve ilgi uyandıran bir konunun seçilmesini sağlar.

2. Basamak: Bilgi toplanması

Öğretmenler, Projenin konusu belirlendikten sonra konuyla ilgili kitaplardan, dergilerden, internetten, kaynak kişilerden ve kurumlardan bilgi toplanmasını sağlar. Öğrencilerin bu kaynaklara ulaşması sırasında rehberlik eder.

3. Basamak: Projenin Tanımlanması

a. **Proje Amacının Tanımlanması:** Öğretmen, öğrencilerin projelerinin amaçlarını diğer bir ifade ise elde etmek istedikleri sonucu ortaya koymalarını ve tanımlamalarını sağlar.
b. **Proje Hedeflerinin Tanımlanması:** Öğretmen, öğrencilerin projelerinin amacına ulaşılmasına hizmet edecek hedeflerin belirlemelerine rehberlik eder.
c. **Yöntem ve Uygulama Basamaklarının Tanımlanması:** Öğretmen öğrencilerin proje yöntemini belirlenmesi sırasında rehberlik eder. Proje çalışmaları sırasında izlenecek yol, yapılacak deney ve gözlemler, veri toplama araçları, istatiksel değerlendirmeler, grafik çizimleri ve hesaplamalar gibi aşamalar açık ve net biçimde ifade edilir.
d. **Proje Çalışma Takviminin Tanımlanması:** Öğretmen, proje oluşturma sürecinde yer alan tüm uygulama adımlarını, öğrencilerin çalışma takvimine dönüştürmelerine rehberlik eder.
e. **Olası Sonuçların Tanımlanması:** Öğretmenler her faaliyet için beklenen olası sonuçların neler olabileceği noktasında öğrencilere rehberlik eder ve hipotezlerin kurulmasını sağlar.

4. Basamak: Projenin Yürütülmesi:

Öğretmen, projede belirlenen amaç, hedefler, yöntemler, uygulama adımları ve takvim doğrultusunda sürecin etkili ve düzenli bir şekilde yürütülmesi için önderlik eder.

5. Basamak: Değerlendirmelerin Yapılması

a. **Sürecin Değerlendirilmesi:** Öğretmen, proje oluşturma sürecinin her aşamasında belli aralıklarla değerlendirmeler yapar, öğrencilerin sorularına cevap verir.
b. **Süreç Sonu Değerlendirmenin Yapılması:** Öğretmen proje süreci sona erdikten sonra öğrencilerin proje sonuçlarını ve etkilerini değerlendirmelerini sağlar.

Öğrencilerin proje çalışmasının, amaca ne ölçüde ulaştığını noktasında rehberlik eder.

6. Basamak: Proje Raporunun Yazılması:

Öğretmen, öğrencilerin proje raporunu yazmalarını elde ettikleri sonuçları yazılı ve görsel araçlarla ifade edilerek bu raporda yazmaları konusunda önderlik eder.

7. Basamak: Proje Raporunun Sunulması:

Öğretmen, proje sonuçlarının öğrencilere tarafından sınıfa veya ilgili kişilere sunulması için uygun ortam koşullarını sağlar.

Nicelleştirilen veriler Pareto grafiği haline getirilmiş ve bu grafiğe göre bulgular yorumlanmıştır. Pareto grafiği, adı İtalyan ekonomist Vilfredo Pareto'nun adına izafeten, onun araştırmasını kullanan Joseph Juran tarafından, Pareto prensibi olarak formülleştirilmesi sırasında konulmuştur. Bu prensibe göre oldukça az sayıdaki faktör (%20 gibi) herhangi bir sistem veya süreçteki problemlerin büyük çoğunluğunun (%80 gibi) sebebidir.

3. BULGULAR

Çalışmada, Özcan (2001)'ın aktardığı gibi Pareto grafiği oluşturulması sırasında takip edilen aşamalar temel alınmıştır. Buna göre, proje rehberliği sırasında karşılaşılabilecek olası sorunlara ait Pareto grafiği, altı aşamada oluşturulmuş ve çalışmanın bulguları aşamalı olarak aşağıda sunulmuştur:

1. Aşama: Proje Oluşturma Sürecinde Yer alan Basamakların Belirlenmesi

Kaynaklarda yer alan proje tabanlı öğrenme sürecinde öğretmenlerin izlediği basamaklar yeniden düzenlenmiş ve öğretmen adaylarının tarafından yazılmayan bu proje basamaklarının sürecin işleyişini etkileyen sebepler olduğu varsayılmıştır.

2. Aşama: Verilerin Toplanması

Üç gurupta yer alan öğretmen adaylarına tek bir açık uçlu sorudan oluşan ölçme aracı dağıtılmış ve 20 dakika süresince ölçme aracını cevaplandırmaları istenmiştir. Yukarıda belirtilen yapısal çerçeve temel alınarak ölçme aracı betimsel analiz ile kodlanmıştır. Kodlama sırasında her aşamaya ayrı ayrı bakılmış ve bir çetele tutulmuştur. Aşamaların olmaması durumunda çeteleye işaret koyulmuş ve frekans değerleri saptanmıştır. Yapısal çerçevede yer alan 3. ve 5. basamakların alt aşamaları kendi içinde toplanıp ortalamaları alınmış ve Pareto grafiğinin oluşturulmasında bu ortalamalardan yararlanılmıştır. Diğer basamakların alt aşamaları olmadığı için elde edilen frekans değerleri hiçbir işleme tabi tutulmadan kullanılmıştır.

3. Aşama: Proje Basamaklarının Sınıflandırılması

Çeteleden elde edilen frekans değerleri en büyük değerden en küçük değere doğru sınıflandırılmıştır. Değerler, hem bütün gruplar açısından ayrı ayrı olarak hem de her üç grubun toplamları en büyükten en küçüğü doğru sıralanmıştır.

4. Aşama: Proje Basamaklarının Kümülatif Dağılımlarının Hesaplanması

Frekansların büyükten küçüğü doğru sıralaması yapıldıktan sonra genel toplam alınmıştır ve bu toplama göre her bir frekansın toplam içindeki yüzde değeri hesap edilmiştir. Daha sonra bu yüzdelerin kümülatif toplamları hesap edilmiştir.

5. Aşama: Pareto Grafiklerinin Çizilmesi

Elde edilen yüzdelerin kümülatif toplamlarından Pareto grafiği çizilmiştir. Pareto grafiğinin çizilmesinde SPSS programından yararlanılmıştır. Proje oluşturma sürecinin işleyişini etkileyen sebepler yatay eksene eşit aralıklarla ve önem derecelerine göre sütunlar halinde yerleştirilmiştir. Problemin en önemli sebebini temsil eden sütun en solda yer alırken ve en sağda önem derecesi en az olan sebebin temsil edildiği sütun yer almaktadır. Proje basamaklarının frekans ve yüzde değerleri dik eksende gösterilmiştir. Problemin sebeplerinin toplam frekans içindeki değerleri ise sütunların boylarını belirlemektedir. Böylece sebepler Pareto analiziyle, probleme olan katkılarının derecesine göre tasnif edilmiş olur. Çalışmadan elde edilen Pareto grafikleri aşağıda sunulmuştur (Şekil 1, 2, 3,4).

6. Aşama: Pareto Grafiklerinin Yorumu

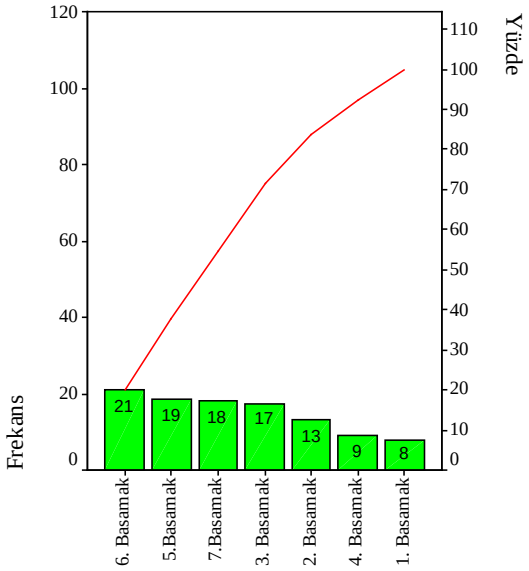
Elde edilen Pareto grafikleri, proje tabanlı öğrenme sürecinin etkinliği için proje rehberliğinde kilit rol oynayan etkenlere yönelinmesine yardımcı olunmaktadır. Şekil 1'e göre birinci grupta yer alan öğretmen adaylarından elde edilen bulgulara göre proje tabanlı öğrenme sürecinde yaşanan sorunların %89,28'i dört nedenden (basamak) kaynaklanmaktadır. Bunlar proje raporunun yazılması, değerlendirmelerin yapılması, proje raporunun sunulması ve projenin tanımlanması basamaklarıdır.

Şekil 2'ye göre ikinci grupta yer alan öğretmen adaylarından elde edilen bulgulara göre proje tabanlı öğrenme sürecinde yaşanan sorunların %72,61'i dört nedenden kaynaklanmaktadır. Bunlar projenin tanımlanması, projenin yürütülmesi, proje raporunun yazılması, proje raporunun sunulması basamaklarıdır.

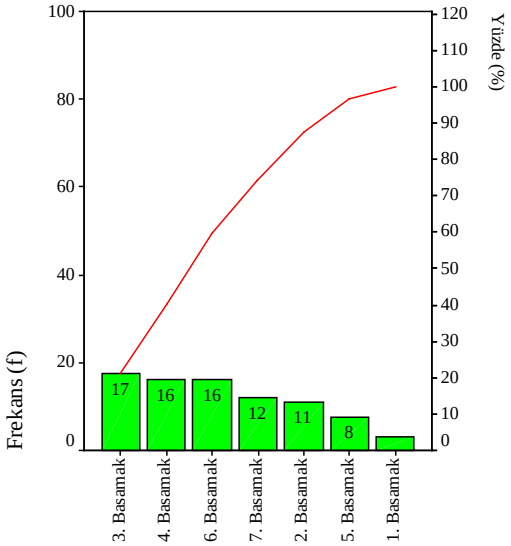
Şekil 3'e göre üçüncü grupta yer alan öğretmen adaylarından elde edilen bulgulara göre proje tabanlı öğrenme sürecinde yaşanan sorunların %84,72'si dört nedenden kaynaklanmaktadır. Bunlar proje raporunun sunulması, projenin tanımlanması, proje raporunun yazılması ve değerlendirmelerin yapılması basamaklarıdır.

Birinci, ikinci ve üçüncü gruptan elde edilen frekansların toplamları alınarak elde edilen Pareto grafiğine göre proje tabanlı öğrenme sürecinde yaşanan sorunların %78,33'ü dört nedenden kaynaklanmaktadır (Şekil 4). Bunlar proje raporunun yazılması, projenin tanımlanması, proje raporunun sunulması ve değerlendirmelerin yapılması basamaklarıdır.

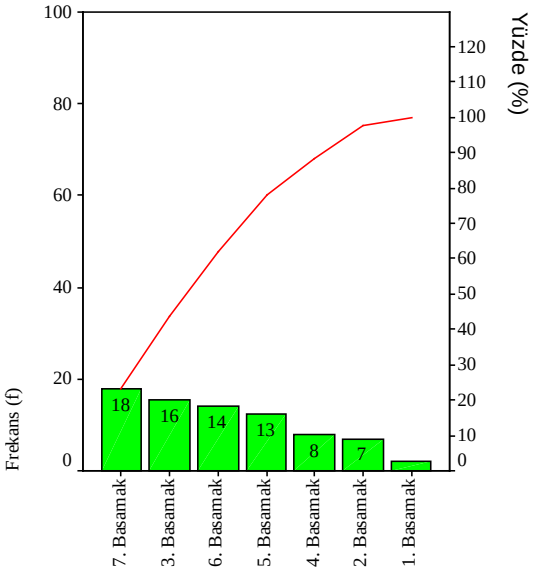
Şekil 1: Birinci Grup İçin Pareto Grafiği



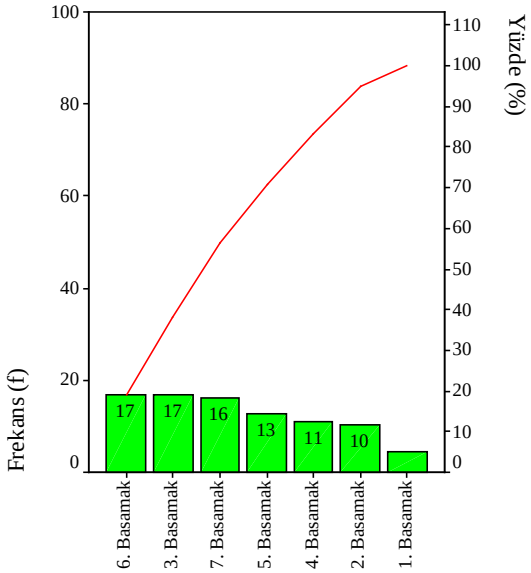
Şekil 2: İkinci Grup İçin Pareto Grafiği



Şekil 3: Üçüncü Grup İçin Pareto Grafiği



Şekil 4: Üç Grubun Ortalaması İçin Pareto Grafiği



Ayrıca, Tablo 1'de üç gruptan elde edilen ve tüm basamaklara ait veriler sunulmuştur. Tabloya göre birinci grupta, proje hedeflerinin tanımlanması (%100), proje çalışma takviminin tanımlanması

(%100), proje raporunun yazılması (%100), süreç değerlendirmesi (%95,24), proje amacının tanımlanması (%85,71), proje raporunun sunulması (%85,71) gibi aşamalar öğretmen adayları tarafından en fazla göz ardı edilen aşamalardır.

İkinci grupta ise, proje hedeflerinin tanımlanması (%100), proje çalışma takviminin tanımlanması (%100), yöntem ve uygulama basamaklarının tanımlanması (%76,2), olası sonuçların tanımlanması (%76,2), projenin yürütülmesi (%76,2), proje raporunun yazılması (%76,2) aşamaları en fazla göz ardı edilen aşamalar olduğu görülmektedir.

Son olarak üçüncü grupta, proje çalışma takviminin tanımlanması (%100), proje raporunun sunulması (%100), proje amacının tanımlanması (%94,44), proje hedeflerinin tanımlanması (%94,44), yöntem ve uygulama basamaklarının tanımlanması (%77,78), süreç değerlendirmesi (%77,78), proje raporunun yazılması (%77,78) aşamaları en fazla göz ardı edilen aşamalardır.

Tablo 1: Gruplara Göre Proje Sürecinde Uygulanması Gereken Aşamaların Gözardı Edilme Durumları

		1. Grup (N=21)	**2. Grup (N=21)**	**3. Grup (N=18)**
		%	%	%
1	Proje Konusunun Seçilmesi	38,1	14,3	11,11
2	Bilgi Toplanması	61,9	52,4	38,89
3	Projenin Tanımlanması			
	-Proje Amacın Tanımlanması	85,71	61,9	94,44
	-Proje Hedeflerinin Tanımlanması	100	100	94,44
	-Yöntem ve Uygulama Basamaklarının Tanımlanması	80,95	76,2	77,78
	-Proje Çalışma Takviminin Tanımlanması	100	100	100
	-Olası Sonuçların Tanımlanması	47,62	76,2	66,67
4	Projenin Yürütülmesi	42,86	76,2	44,44
5	Değerlendirmelerin Yapılması			
	-Süreç Değerlendirmesi	95,24	19	77,78
	-Süreç Sonu Değerlendirmesi	80,95	52,4	50
6	Proje Raporunun Yazılması	100	76,2	77,78

7	Proje Raporunun Sunulması	85,71	57,1	100

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmadan elde edilen verilere dayalı olarak, fen bilgisi ve biyoloji öğretmen adaylarının gelecekte yapacakları olası proje rehberliği sırasında göz ardı edebilecekleri proje tabanlı öğrenme yöntemi basamakları; birinci grup için proje raporunun yazılması, değerlendirmelerin yapılması, proje raporunun sunulması, proje raporunun tanımlanmasıdır. İkinci grup için projenin tanımlanması, projenin yürütülmesi, proje raporunun yazılması, proje raporunun sunulması; üçüncü grup ise proje raporunun sunulması, projenin tanımlanması, proje raporunun yazılması, değerlendirmelerin yapılması aşamalarıdır. Üç gruptan elde edilen toplam verilere dayalı olarak ise proje raporunun yazılması, projenin tanımlanması, proje raporunun sunulması ve değerlendirmelerin yapılması aşamalarıdır.

Üç gruptan elde edilen toplam veriler temel alınarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Hizmet öncesi dönemde proje tabanlı öğrenme yönteminin vurgulandığı derslerde, fen bilgisi ve biyoloji öğretmen adaylarının hizmet içi döneme geçtiklerinde bu yöntemi öğrenme yöntemi olarak sınıflarında uyguladıkları sırada sorunla karşılaşmamaları için yöntemin proje raporunun yazılması, projenin tanımlanması, proje raporunun sunulması ve değerlendirmelerin yapılması aşamalarının üzerinde diğer aşamalardan daha fazla durulması gerekmektedir.

Araştırma raporundaki bilgiler raporun içeriğini ve bu bilgilerin sunuluşundaki düzen ise raporun biçimini oluşturur (Karasar, 2004). Proje raporunun yazılması aşamasının gelişimi için, raporun içeriğinin oluşturulması ve biçiminin düzenlenmesinde uyulması gereken kuralların hizmet öncesi dönemde öğretmen adaylarına verilmesi gerekmektedir. Proje raporunun nasıl yazılacağı, içeriğinde hangi konu başlıklarının olacağı, nasıl bir yazım sırasının izleneceği, aktarmaların, kaynakların nasıl gösterileceği, çizelge ve şekillerin nasıl hazırlanacağı gibi maddelerde proje raporunun yazımı ile ilgili öğretmen adaylarına daha fazla bilgi verilmelidir. Fen bilgisi Öğretmenliği Bölümü güz döneminde yer alan Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersi öğretmen adaylarının bu açığını kapatmada yararlı olduğu düşünülmektedir.

Projeyi tanımlama basamağının geliştirilmesi için, proje amacının ve hedeflerinin tanımlanması, yöntem ve uygulama basamaklarının tanımlanması, proje çalışma takviminin oluşturulması, olası sonuçların tahmini şeklinde belirtilen alt basamakların geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun için öğretmen adaylarından istenen proje oluşturma sürecinin başında, projelerinin amaçları, hipotezleri, projenin uygulama basamakları ve projenin çalışma takvimi gibi maddeleri bir rapor halinde sunmaları istenmelidir. Bu raporun proje oluşturma sürecinin diğer basamaklarının işleyişini kolaylaştıracağı düşülmektedir.

Hizmet öncesi dönemde öğrenim gören ve proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulandığı fen bilgisi ve biyoloji öğretmenliği sınıflarında henüz proje süreci başlamadan önce, bilimsel iletişimin gerçekleştirilebilmesi için proje sürecinin sonunda sunum yapılacağının üzerinde durulması ve sunum içeriğinde nelere dikkat edileceğinin rehber öğretmenler tarafından belirtilmesi uygun olur. Böylece daha sürecin başında öğretmen adayları, ürünlerini nasıl sunup, akranları arasında nasıl bilimsel bir iletişimi sağlayacağını öğrenmiş olacaklardır.

Değerlendirmelerin yapılması aşamasının gelişimi için ise öncelikle süreç ve süreç sonu değerlendirmelerin yapılacağının ve bu değerlendirmelerin hangi ölçütlere göre yapılacağının belirlenerek öğretmen adaylarına duyurulması gerekmektedir. Proje tabanlı öğrenme sürecini yöneten rehber öğretmenin süreç içerisinde denetim eşikleri belirleyerek süreci değerlendirebilir. Süreç sonu değerlendirme ise adaylar tarafından yapılan sunumların değerlendirilmesi ile yapılmalıdır. Öğretmen adaylarına ayrıca portfolyo, gözlem, akran değerlendirmesi gibi çok çeşitli değerlendirme yöntemlerinin de olduğu ve bu yöntemlerin nasıl kullanılacağı belirtilmelidir.

4. KAYNAKLAR

Çepni, S. (2005). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi* (3 b.). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Demirhan, C., & Demirel, Ö. (2003). Program geliştirmede proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 3* (5), s. 48-61.

Ersoy, A. (2006). *İlköğretim beşinci sınıfta teknoloji destekli proje tabanlı öğrenme uygulamaları.* Ankara: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İçelli, O., Polat, R., & Sülün, A. (2007). *Fen Bilgisi Laboratuar Uygulamalarında Yaratıcı Proje Desenleri* ((1.Baskı). b.). Ankara: Maya Akademi.

Korkmaz, H. (2004). *Hünkar, Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları.* Ankara: Yeryüzü Yayınları.

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

Yurtluk, M. (2005). Proje Tabanlı Öğrenme. Ö. Demirel içinde, *Eğitimde Yeni Yönelimler.* Ankara: Pegema Yayıncılık.

Özcan, S. (2001). İstatistiksel Proses Kontrol Tekniklerinden Pareto Analizi ve Çimento Sanayiinde Bir Uygulama, *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(2), s.151-174

GENEL KİMYA LABORATUVARINDA 3E, 5E ÖĞRENME HALKASI KULLANILMASININ FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ LABORATUVAR KAYGILARI ÜZERİNE ETKİSİ*

THE EFFECT OF USING 3E, 5E LEARNİNG CYCLE IN GENERAL CHEMISTRY LABORATORY ON SCINCE TEACHER CANDIDATES' LABORATORY ANXIETY*

Fatih Toprak[a] Dilek Çelikler[b]

[a]*Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun*
fatih_toprak76@hotmail.com

[b]*Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Samsun*
dilekc@omu.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada; öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrendiği ortamlar olan laboratuvarda 3E, 5E öğrenme halkası ve geleneksel yöntemin uygulanması sonucu öğrencilerin genel kimya laboratuvarına yönelik kaygılarındaki değişimin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 2010-2011 öğretim yılı güz döneminde Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği 1. sınıfta öğrenim gören 74 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. 1. gruba 3E, 2. gruba 5E öğrenme halkası, 3. gruba ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak Bowen (1999) tarafından geliştirilen, Türkçeye çevirisi ve uyarlaması Azizoğlu ve Uzuntiryaki (2006) tarafından yapılan "Kimya Laboratuvarı Endişe Ölçeği" genel kimya laboratuvar dersine başlanmadan önce ön test, 10 haftalık deneysel uygulamaların bitiminde son test olarak uygulanmıştır. Çalışmanın ön test ve son test verileri SPSS paket programı ile Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda; 3E öğrenme halkası ($z = -3{,}916$; $p < .05$) ile 5E öğrenme halkası kullanılan deney gruplarında ($z = -3{,}283$; $p < .05$) ve kontrol grubunda ($z = -3{,}231$; $p < .05$) öğretmen adaylarının genel kimya laboratuvarına karşı kaygılarında anlamlı bir azalma olduğu saptanmıştır. Yüksek lisans tezinin bir kısmını oluşturan bu araştırma ile ilgili çalışmalar devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Genel kimya laboratuvarı, 3E öğrenme halkası, 5E öğrenme halkası, fen bilgisi öğretmen adayı, kaygı.

ABSTRACT

In this study, it was aimed to investigate the alterations in students' anxiety in consequence of the implementation of 3E, 5E learning cycle and traditional methods for the general chemistry

* Bu Çalışma Ondokuz Mayıs Üniversitesi Proje Yönetim Ofisi tarafından PYO.EGF.1904.10.016 numaralı proje ile desteklenmiştir.

laboratory enviroments in which students learn by doing and experiencing. The sample included 74 first grade teacher candidates attending Ondokuz Mayıs University Faculty of Education, Department of Science Education in first semester of academic year 2010-2011. 3E, 5E learning cycle and traditional instruction methods were applied to the first, second and third group respectively. To obtain data, "Chemistry Laboratory Anxiety Scale" which was developed by Bowen (1999) and translated and adapted inTurkish by Azizoğlu and Uzuntiryaki (2006) was used as a pre-test before the general chemistry course and as a post-test at the end of the 10-week experimental application. Pre-test and post-test data were analyzed with SPSS program using Wilcoxon Signed Rank Test. As a result of the study, teacher candidates' anxiety against general chemistry laboratory was found to be significantly reduced in experimental groups in which 3E learning cycle ($z = -3,916$; $p < .05$) and 5E learning cycle ($z = -3,283$; $p < .05$) were applied and in control group ($z = -3,231$; $p < .05$). The studies related to this research which is some part of master thesis has been continuing.

Key Words: General chemistry laboratory, 3E learning cycle, 5E learning cycle, science teacher candidates, anxiety

1. GİRİŞ

Son yıllarda dünyada Fen Eğitimine verilen önem artmış ve birçok eğitimci tarafından yenilikçi öğretim yöntemleri oluşturulmuş ve kullanılmaya başlanmıştır. Yenilikçi öğretim yöntemleri bilgiyi üreten ve ürettiği bilgiyi kullanan bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bireyin bilgiyi üretmesi için de uygulama alanlarına ihtiyacı vardır. Bu aşamada Fen Bilimlerinin bilgiyi üretme ortamlarından biri olan laboratuvarlar ön plana çıkmaktadır.

Laboratuvar, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeye dayalı etkinlikler yaparak ilk elden somut deneyimler elde ettikleri ortam olarak tanımlanabilir (Özmen ve Yiğit, 2005). Öğrenciye kazandırılmak istenen konu veya kavramın öğrenciye ilk elden veya gösteri yoluyla kazandırıldığı ortam olan laboratuvar, öğrencilerin bildikleri veya öğrenecekleri kavramın özelliğini ifade edebilmelerini ve bunu diğer kavramlarla ilişkilendirerek anlamlandırmalarını sağlar. Bu yolla öğrencinin zihninde öğrendiği ve anlamlandırdığı kavramlara ait simgeler oluşturarak mantık yürütme, eleştirel düşünme ve bilimsel bakış açısı kazandırma gibi pek çok olumlu etki yapar. Bu yüzden laboratuvar uygulamaları, fen eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır (Serin, 2002).

Laboratuvar ortamı, öğrencilere uygun bir öğrenme çevresi oluşturur. Geleneksel laboratuvar derslerinde düz anlatım yöntemi ve doğrulama deneyleri uygulanmaktadır. Doğrulama türü deneylerde öğrenciye deneye ait bir sistematik verilir ve onu izlemesi istenir. Bu şekilde öğrenci, deney üzerinde düşünmeden sadece kendisinden isteneni yapar. Bu durum öğrencilerin derse karşı tutumunu olumsuz yönde etkiler. Oysa öğrencilerin kendi deneylerini planladıkları ve sonuca kendilerinin ulaştıkları bir

laboratuvar ortamı oluşturmak çok önemlidir. Çünkü öğrencinin laboratuvarda bir bilim adamı gibi deneylere yaklaşması çok önemlidir (Graham ve ark, 2002).

Laboratuvar ortamında öğrencilerin kendi deneylerini planlamaları ve sonuca kendilerinin ulaşmaları konusunda öğrenciye fırsatlar sağlayan birçok öğretim modeli vardır. Bu modellerden biri de öğrenme halkası modelidir.

Öğrenme halkası, temelini yapılandırmacı yaklaşım ve Piaget' in zihinsel gelişim kuramından alan aktif bir öğretim yaklaşımıdır (Ören ve Tezcan, 2008). Öğrenme halkası, insanların kendiliğinden bilgiyi oluşturma yoluyla tutarlı olduğunu iddia eder. Yapılan birçok çalışma; öğrencinin bilimi tanıması, içeriğini anlaması ve bilimsel süreçleri uygulaması açısından öğrenme halkasının etkili modellerden biri olduğunu göstermiştir (Wilder ve Shuttleworth, 2005). Öğrenme halkası modelinin ilk uygulamalarına biyoloji eğitiminde rastlanılmaktadır. Öğrenme halkası ile ilgili ilk çalışmalar Karplus' un çalışmaları olarak kabul edilebilir (Kanlı, 2007).

Öğrenme halkasının adlandırılması, tanımlanması ve kullanımı, California Üniversitesi'nde Fen Müfredatı Geliştirme Çalışması'nın başlamasıyla birlikte, 1950'lerin sonu ve 1960'ların başlarına kadar dayanmaktadır. 1967 yılında Robert Karplus ve Herbert Thier, Araştırma (Exploration), Buluş (Invention) ve Keşif (Discovery) gibi öğretim yaklaşımlarının sırasını ve basamaklarını ortaya koyan üç aşamalı öğretme yaklaşımını tanımlamıştır (Lawson ve ark., (1989)'dan aktaran Sevinç, 2008). Karplus sonraki çalışmalarında bu basamakları, keşfetme (exploration), kavram tanıtımı (concept introduction) ve kavram uygulaması (concept application) olarak değiştirmiştir (Bybee ve ark., 2006).

Karplus' un 3 aşamalı öğrenme halkası modeli sonraki yıllarda araştırmacılar tarafından genişletilerek; 5 aşamalı model geliştirilmiştir. Merak uyandırma (excite), keşfetme (explore), açıklama (explain), derinleştirme (elaborate) ve değerlendirme (evaluate) aşamalarından oluşan bu model, aşamaların İngilizce karşılıkları "E" harfi ile başladığından, 5E öğrenme halkası modeli olarak da bilinmektedir.

Kaygı, iki farklı bakış açısından incelenebilir: anlık duruma bağlı duygular ve önceden gelişmiş süregelen duygular. Bu konuda yapılan araştırmalar, önceden gelişmiş süregelen kaygının başarıyı olumsuz etkilediğini, diğer yandan, anlık duruma bağlı kaygının başarıyı olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Hem başarılı hem de başarısız öğrenciler fizik öğrenmekten kaygılanmışlar fakat başarılı öğrenciler sınavda kalmaktan çok konuyu öğrenememe kaygısı taşımışlardır. Başarısız öğrenciler ise konuyu öğrenme ile ilgilenmemiş, sınavdan kalma kaygısı taşımışlardır (Laukenmann ve ark., 2003).

Kimya kaygısı ise literatürde farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Breslow (1993) kimya kaygısını kimyasal maddelerden korkma olarak tanımlarken (Breslow'dan aktaran Azizoğlu ve Uzuntiryaki, 2006), Eddy (2000) kimya kaygısını üç başlık altında incelemiş ve

kimya öğrenme kaygısı, kimya değerlendirme kaygısı ve kimyasal maddelere yönelik kaygı şeklinde boyutlandırmıştır (Eddy'den aktaran Azizoğlu ve Uzuntiryaki, 2006).

Bu çalışmada; öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrendiği ortamlar olan laboratuvarda 3E, 5E öğrenme halkası ve geleneksel yöntemin uygulanması sonucu öğrencilerin genel kimya laboratuvarına yönelik kaygılarındaki değişimin incelenmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü öğrencileri, örneklemini ise Fen Bilgisi Öğretmenliği 1. sınıfta öğrenim gören 74 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır.

2.2. Verilerin Toplanması

Veriler, Bowen (1999) tarafından geliştirilen, Türkçeye çevirisi ve uyarlaması Azizoğlu ve Uzuntiryaki (2006) tarafından yapılan "Kimya Laboratuvarı Endişe Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Ölçek, "tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, hiç katılmıyorum" seçeneklerini içeren 5'li likert biçimindedir. Ölçek; 15'i öğrencilerin kaygılı olduğunu gösteren ve 5'i öğrencilerin kaygılı olmadığını gösteren toplam 20 maddeden oluşmaktadır. 1, 2, 6, 11, 16, 17 numaralı maddeler "laboratuvar araçlarını ve kimyasal maddeleri kullanma" boyutu; 4, 9, 14, 19 numaralı maddeler "diğer öğrencilerle çalışma" boyutu; 3, 7, 8, 12, 13, 18 numaralı maddeler "verileri toplama" boyutu; 5, 10, 15, 20 numaralı maddeler "zamanı kullanma" boyutu ile ilgilidir. Kimya Laboratuvarı Endişe Ölçeğinin 4 alt boyutuna ait Cronbach alpha güvenirlik katsayıları; laboratuvar araçlarını ve kimyasal maddeleri kullanma boyutunda 0.88, diğer öğrencilerle çalışma boyutunda 0.87, verileri toplama boyutunda 0.86, zamanı kullanma boyutunda ise 0.87 dir.

2.3. Çalışmanın Araştırma Deseni

Bu çalışmada deney ve kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Genel Kimya Laboratuvar - I dersinde yapılan uygulamalar, deney 1 grubunu oluşturan 24 fen bilgisi öğretmen adayına 3E öğrenme halkası modeliyle, deney 2 grubunu oluşturan 20 fen bilgisi öğretmen adayına 5E öğrenme halkası modeliyle, kontrol grubunu oluşturan 30 fen bilgisi öğretmen adayına ise geleneksel (doğrulama) laboratuvar yöntemiyle yaptırılmıştır. Öğretmen adaylarının kimya laboratuvarına yönelik kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla, "Kimya Laboratuvarı Endişe Ölçeği" her 3 gruba da laboratuvar uygulamaları öncesi ön test, 10 haftalık deneysel uygulamalar sonrasında ise son test olarak uygulanmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Çalışmada kullanılan Kimya Laboratuvarı Endişe Ölçeği, beşli Likert biçiminde olup, 20 maddeden oluşmaktadır. Maddeler; tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, hiç katılmıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte kaygıyı destekleyen 15 madde tamamen katılıyorum seçeneğinden başlayarak 5,4,3,2,1 şeklinde; kaygıyı desteklemeyen 5 madde ise 1,2,3,4,5 şeklinde puanlandırılmıştır. Böylece bir öğretmen adayının kaygı düzeyi en az 20, en fazla 100 puan olabilmektedir.

Elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada gruplar arası kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi, grup içindeki ön test-son test arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise yine parametrik olmayan testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmaya katılan 74 fen bilgisi öğretmen adayının gruplara göre cinsiyet dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Gruplara ve Cinsiyete Göre Dağılımları

	N	Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Deney 1	24	Kız	18	24.3
		Erkek	6	8.1
Deney 2	20	Kız	13	17.6
		Erkek	7	9.4
Kontrol	30	Kız	27	36.5
		Erkek	3	4.0

3E öğrenme halkası modeli uygulanan deney 1 grubundaki fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçekteki maddelere verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Deney 1 Grubu Öğretmen Adaylarına Ait Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları

İfadeler	Test	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Laboratuvarda kimyasal maddeleri kullanırken kendimi tedirgin hissederim.	Ön	3	12,5	15	62,5	4	16,7	2	8,3	0	0
	Son	0	0	14	58,3	1	4,2	8	33,3	1	4,2
2. Kimya laboratuvarında araç gereçleri kullanmakta rahatımdır.	Ön	0	0	6	25,0	11	45,8	7	29,2	0	0
	Son	1	4,2	9	37,5	7	29,2	7	29,2	0	0
6. Kimya laboratuvarına hazırlanırken, kullanacağımız kimyasal maddelerden dolayı kaygılanırım.	Ön	0	0	14	58,3	5	20,8	4	16,7	1	4,2
	Son	0	0	13	54,2	1	4,2	9	37,5	1	4,2

11. Laboratuvarda etrafımda kimyasal maddeler olması konusunda rahatımdır.	Ön	0	0	4	17,7	7	29,2	11	45,8	2	8,3
	Son	0	0	7	29,2	6	25,0	10	41,7	1	4,2
16. Kimya laboratuvarında çalışırken, kimyasal maddelerin yakınında olmaktan sıkıntı duyarım.	Ön	3	12,5	10	41,7	7	29,2	4	16,7	0	0
	Son	2	8,3	7	29,2	5	20,8	10	41,7	0	0
17. Laboratuvar araç gereçlerini kullanırken kaygılanırım.	Ön	3	12,5	14	58,3	3	12,5	4	16,7	0	0
	Son	0	0	8	33,3	5	20,8	11	45,8	0	0
4. Kimya laboratuvarında diğer öğrencilerle çalışmak bende gerginlik yaratır.	Ön	1	4,2	4	16,7	6	25,0	11	45,8	2	8,3
	Son	0	0	2	8,3	1	4,2	20	83,3	1	4,2
9. Laboratuvarda diğer öğrencilerle çalışırken kendimi rahat hissederim.	Ön	1	4,2	14	58,3	4	16,7	4	16,7	1	4,2
	Son	2	8,3	18	75,0	4	16,7	0	0	0	0
14. Laboratuvar sırasında diğer öğrencilerle çalışırken endişelenirim.	Ön	0	0	7	29,2	6	25,0	11	45,8	0	0
	Son	0	0	2	8,3	5	20,8	15	62,5	2	8,3
19. Kimya laboratuvarına hazırlanırken, diğer öğrencilerle çalışacak olmak beni kaygılandırır.	Ön	0	0	7	29,2	7	29,2	10	41,7	0	0
	Son	0	0	1	4,2	3	12,5	15	62,5	5	20,8
3. Laboratuvara hazırlanırken, elde edeceğimiz verileri kaydedemeyeceğimiz endişesini taşırım.	Ön	2	8,3	16	66,7	3	12,5	2	8,3	1	4,2
	Son	1	4,2	6	25,0	1	4,2	15	62,5	1	4,2
7. Kimya laboratuvarında çalışırken, laboratuvar işlemlerini yerine getirmek bana gerginlik verir.	Ön	0	0	8	33,3	6	25,0	9	37,5	1	4,2
	Son	0	0	3	12,5	6	25,0	14	58,3	1	4,2
8. Laboratuvar sırasında verileri kaydederken kendimi tedirgin hissederim.	Ön	3	12,5	12	50,0	4	16,7	5	20,8	0	0
	Son	0	0	6	25,0	2	8,3	16	66,7	0	0
12. Bir laboratuvar işlemini gerçekleştirirken tedirgin olurum.	Ön	3	12,5	10	41,7	6	25,0	5	20,8	0	0
	Son	0	0	9	37,5	4	16,7	10	41,7	1	4,2
13. Kimya laboratuvarında çalışırken, ihtiyacım olan verileri kaydetme konusu bende gerginlik yaratır.	Ön	0	0	13	54,2	4	16,7	7	29,2	0	0
	Son	0	0	6	25,0	3	12,5	14	58,3	1	4,2
18. Kimya laboratuvarında çalışırken, gerekli verileri kaydetme konusunda rahatımdır.	Ön	0	0	2	8,3	15	62,5	7	29,2	0	0
	Son	1	4,2	11	45,8	8	33,3	4	16,7	0	0
5. Laboratuvarı bitirmek için yeterli zaman var mı diye telaşlanırım.	Ön	3	12,5	12	50,0	5	20,8	4	16,7	0	0
	Son	1	4,2	5	20,8	3	12,5	14	58,3	1	4,2
10. Laboratuvarda çalışırken deneyin ne kadar zaman alacağı konusu bende gerginlik yaratır.	Ön	3	12,5	9	37,5	5	20,8	7	29,2	0	0
	Son	0	0	3	12,5	5	20,8	16	66,7	0	0
15. Laboratuvara hazırlanırken, deneyi yapmak için verilen süre hakkında kaygılanırım.	Ön	2	8,3	14	58,3	5	20,8	3	12,5	0	0
	Son	0	0	4	16,7	5	20,8	14	58,3	1	4,2
20. Laboratuvarı tamamlamak için verilen zaman konusunda içim rahattır.	Ön	1	4,2	4	16,7	8	33,3	11	45,8	0	0
	Son	1	4,2	11	45,8	6	25,0	6	25,0	0	0

5E öğrenme halkası modeli uygulanan deney 2 grubundaki fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçekteki maddelere verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Deney 2 Grubu Öğretmen Adaylarına Ait Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları

İfadeler	**Test**	**Tamamen Katılıyorum**		**Katılıyorum**		**Kararsızım**		**Katılmıyorum**		**Hiç Katılmıyorum**	
		f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
1. Laboratuvarda kimyasal maddeleri kullanırken kendimi tedirgin hissederi	Ön	2	10,0	8	40,0	4	20,0	3	15,0	3	15,0
	Son	2	10,0	7	35,0	1	5,0	7	35,0	3	15,0
2. Kimya laboratuvarında araç gereçleri kullanmakta rahatımdır.	Ön	3	15,0	3	15,0	9	45,0	5	25,0	0	0
	Son	2	10,0	11	55,0	2	10,0	3	15,0	2	10,0
6. Kimya laboratuvarına hazırlanırken,	Ön	3	15,0	7	35,0	4	20,0	3	15,0	3	15,0

kullanacağımız kimyasal maddelerden dolayı kaygılanırım.	Son	2	10,0	2	10,0	2	10,0	11	55,0	3	15,0
11. Laboratuvarda etrafımda kimyasal maddeler olması konusunda rahatımdır.	Ön	2	10,0	4	20,0	9	45,0	4	20,0	1	5,0
	Son	2	10,0	10	50,0	4	20,0	4	20,0	0	0
16. Kimya laboratuvarında çalışırken, kimyasal maddelerin yakınında olmaktan sıkıntı duyarım.	Ön	1	5,0	4	20,0	10	50,0	3	15,0	2	10,0
	Son	1	5,0	2	10,0	3	15,0	11	55,0	3	15,0
17. Laboratuvar araç gereçlerini kullanırken kaygılanırım.	Ön	2	10,0	6	30,0	8	40,0	2	10,0	2	10,0
	Son	0	0	4	20,0	3	15,0	11	55,0	2	10,0
4. Kimya laboratuvarında diğer öğrencilerle çalışmak bende gerginlik yaratır.	Ön	0	0	3	15,0	6	30,0	8	40,0	3	15,0
	Son	2	10,0	0	0	1	5,0	14	70,0	3	15,0
9. Laboratuvarda diğer öğrencilerle çalışırken kendimi rahat hissederim	Ön	2	10,0	11	55,0	4	20,0	2	10,0	1	5,0
	Son	3	15,0	11	55,0	2	10,0	3	15,0	1	5,0
14. Laboratuvar sırasında diğer öğrencilerle çalışırken endişelenirim.	Ön	0	0	1	5,0	8	40,0	9	45,0	2	10,0
	Son	1	5,0	2	10,0	1	5,0	13	65,0	3	15,0
19. Kimya laboratuvarına hazırlanırken, diğer öğrencilerle çalışacak olmak beni kaygılandırır.	Ön	0	0	2	10,0	5	25,0	10	50,0	3	15,0
	Son	0	0	1	5,0	2	10,0	14	70,0	3	15,0
3. Laboratuvara hazırlanırken, elde edeceğimiz verileri kaydedemeyeceğimiz endişesini taşırım.	Ön	1	5,0	6	30,0	7	35,0	4	20,0	2	10,0
	Son	0	0	3	15,0	6	30,0	8	40,0	3	15,0
7. Kimya laboratuvarında çalışırken, laboratuvar işlemlerini yerine getirmek bana gerginlik verir.	Ön	0	0	2	10,0	9	45,0	6	30,0	3	15,0
	Son	0	0	2	10,0	2	10,0	11	55,0	5	25,0
8. Laboratuvar sırasında verileri kaydederken kendimi tedirgin hissederim.	Ön	0	0	2	10,0	7	35,0	9	45,0	2	10,0
	Son	0	0	2	10,0	3	15,0	11	55,0	4	20,0
12. Bir laboratuvar işlemini gerçekleştirirken tedirgin olurum.	Ön	1	5,0	6	30,0	7	35,0	4	20,0	2	10,0
	Son	0	0	4	20,0	3	15,0	11	55,0	2	10,0
13. Kimya laboratuvarında çalışırken, ihtiyacım olan verileri kaydetme konusu bende gerginlik yaratır.	Ön	2	10,0	2	10,0	10	50,0	3	15,0	3	15,0
	Son	0	0	2	10,0	3	15,0	12	60,0	3	15,0
18. Kimya laboratuvarında çalışırken, gerekli verileri kaydetme konusunda rahatımdır.	Ön	3	15,0	5	25,0	5	25,0	7	35,0	0	0
	Son	2	10,0	12	60,0	6	30,0	0	0	0	0
5. Laboratuvarı bitirmek için yeterli zaman var mı diye telaşlanırım.	Ön	2	10,0	7	35,0	3	15,0	5	25,0	3	15,0
	Son	1	5,0	4	20,0	2	10,0	10	50,0	3	15,0
10. Laboratuvarda çalışırken deneyin ne kadar zaman alacağı konusu bende gerginlik yaratır.	Ön	1	5,0	4	20,0	6	30,0	8	40,0	1	5,0
	Son	1	5,0	2	10,0	3	15,0	10	50,0	4	20,0
15. Laboratuvara hazırlanırken, deneyi yapmak için verilen süre hakkında kaygılanırım.	Ön	1	5,0	5	25,0	7	35,0	6	30,0	1	5,0
	Son	1	5,0	4	20,0	1	5,0	11	55,0	3	15,0
20. Laboratuvarı tamamlamak için verilen zaman konusunda içim rahattır.	Ön	1	5,0	8	40,0	9	45,0	1	5,0	1	5,0
	Son	4	20,0	10	50,0	3	15,0	3	15,0	0	0

Geleneksel laboratuvar yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçekteki maddelere verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarına Ait Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları

İfadeler	**Test**	**Tamamen Katılıyorum**		**Katılıyorum**		**Kararsızım**		**Katılmıyorum**		**Hiç Katılmıyorum**	
		f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
1. Laboratuvarda kimyasal maddeleri kullanırken	Ön	3	10,0	18	60,0	3	10,0	6	20,0	0	0

kendimi tedirgin hissederim.	Son	3	10,0	12	40,0	1	3,3	11	36,7	3	10,0
2. Kimya laboratuvarında araç gereçleri kullanmakta rahatımdır.	Ön	1	3,3	10	33,3	13	43,3	5	16,7	1	3,3
	Son	4	13,3	16	53,3	5	16,7	5	16,7	0	0
6. Kimya laboratuvarına hazırlanırken, kullanacağımız kimyasal maddelerden dolayı kaygılanırım.	Ön	5	16,7	11	36,7	6	20,0	6	20,0	2	6,7
	Son	2	6,7	9	30,0	3	10,0	12	40,0	4	13,3
11. Laboratuvarda etrafımda kimyasal maddeler olması konusunda rahatımdır.	Ön	4	13,3	10	33,3	10	33,3	6	20,0	0	0
	Son	4	13,3	13	43,3	7	23,3	5	16,7	1	3,3
16. Kimya laboratuvarında çalışırken, kimyasal maddelerin yakınında olmaktan sıkıntı duyarım.	Ön	1	3,3	7	23,3	10	33,3	10	33,3	2	6,7
	Son	1	3,3	4	13,3	6	20,0	14	46,7	5	16,7
17. Laboratuvar araç gereçlerini kullanırken kaygılanırım.	Ön	1	3,3	9	30,0	8	26,7	11	36,7	1	3,3
	Son	2	6,7	8	26,7	3	10,0	15	50,0	2	6,7
4. Kimya laboratuvarında diğer öğrencilerle çalışmak bende gerginlik yaratır.	Ön	1	3,3	2	6,7	7	23,3	17	56,7	3	10,0
	Son	0	0	2	6,7	1	3,3	20	66,7	7	23,3
9. Laboratuvarda diğer öğrencilerle çalışırken kendimi rahat hissederim.	Ön	4	13,3	12	40,0	12	40,0	2	6,7	0	0
	Son	10	33,3	15	50,0	1	3,3	4	13,3	0	0
14. Laboratuvar sırasında diğer öğrencilerle çalışırken endişelenirim.	Ön	0	0	3	10,0	11	36,7	13	43,3	3	10,0
	Son	0	0	2	6,7	1	3,3	19	63,3	8	26,7
19. Kimya laboratuvarına hazırlanırken, diğer öğrencilerle çalışacak olmak beni kaygılandırır.	Ön	0	0	2	6,7	11	36,7	14	46,7	3	10,0
	Son	0	0	1	3,3	1	3,3	20	66,7	8	26,7
3. Laboratuvara hazırlanırken, elde edeceğimiz verileri kaydedemeyeceğimiz endişesini taşırım.	Ön	2	6,7	12	40,0	8	26,7	7	23,3	1	3,3
	Son	3	10,0	5	16,7	5	16,7	15	50,0	2	6,7
7. Kimya laboratuvarında çalışırken, laboratuvar işlemlerini yerine getirmek bana gerginlik verir.	Ön	0	0	7	23,3	8	26,7	10	33,3	5	16,7
	Son	2	6,7	2	6,7	5	16,7	17	56,7	4	13,3
8. Laboratuvar sırasında verileri kaydederken kendimi tedirgin hissederim.	Ön	2	6,7	9	30,0	3	10,0	14	46,7	2	6,7
	Son	0	0	6	20,0	3	10,0	16	53,3	5	16,7
12. Bir laboratuvar işlemini gerçekleştirirken tedirgin olurum.	Ön	1	3,3	9	30,0	9	30,0	10	33,3	1	3,3
	Son	0	0	9	30,0	5	16,7	13	43,4	3	10,0
13. Kimya laboratuvarında çalışırken, ihtiyacım olan verileri kaydetme konusu bende gerginlik yaratır.	Ön	3	10,0	6	20,0	6	20,0	13	43,3	2	6,7
	Son	1	3,3	5	16,7	3	10,0	18	60,0	3	10,0
18. Kimya laboratuvarında çalışırken, gerekli verileri kaydetme konusunda rahatımdır.	Ön	1	3,3	10	33,3	11	36,7	7	23,3	1	3,3
	Son	4	13,3	16	53,3	6	20,0	3	10,0	1	3,3
5. Laboratuvarı bitirmek için yeterli zaman var mı diye telaşlanırım.	Ön	6	20,0	14	46,7	5	16,7	5	16,7	0	0
	Son	1	3,3	8	26,7	4	13,3	13	43,3	4	13,3
10. Laboratuvarda çalışırken deneyin ne kadar zaman alacağı konusu bende gerginlik yaratır.	Ön	5	16,7	9	30,0	5	16,7	9	30,0	2	6,7
	Son	3	10,0	7	23,3	1	3,3	11	36,7	8	26,7
15. Laboratuvara hazırlanırken, deneyi yapmak için verilen süre hakkında kaygılanırım.	Ön	3	10,0	12	40,0	7	23,3	8	26,7	0	0
	Son	0	0	10	33,3	4	13,3	11	36,7	5	16,7
20. Laboratuvarı tamamlamak için verilen zaman konusunda içim rahattır.	Ön	2	6,7	7	23,3	12	40,0	8	26,7	1	3,3
	Son	6	20,0	14	46,7	6	20,0	4	13,3	0	0

Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4 incelendiğinde; öğretmen adaylarının ön test ve son teste verdikleri cevaplardan;

- Kimyasal maddeleri ve laboratuvar araç gereçlerini kullanmaya yönelik maddelere verilen cevaplardan; laboratuvar uygulaması öncesi kaygılı olan öğrenci sayısının, laboratuvar uygulaması sonrası bütün gruplarda azaldığı,
- Diğer öğrencilerle çalışmaya yönelik maddelere verilen cevaplardan; kaygılı olan öğrenci sayısının bütün gruplarda azaldığı,

- Verileri toplama ve kaydetmeye yönelik maddelere verilen cevaplardan; kaygılı olan öğrenci sayısının bütün gruplarda azaldığı,
- Deneyleri bitirmek için verilen sürenin yeterli olması konusunda kaygılı olan öğrenci sayısının bütün gruplarda azaldığı görülmektedir.

Uygulanan 3E ve 5E öğrenme halkası modelleri ile geleneksel laboratuvar yönteminin kaygı üzerine etkisini saptamak için grupların ortalama kaygı düzeyleri belirlenmiştir. Ön test ve son test sonuçlarına göre grupların aritmetik ortalama kaygı düzeyleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test - Son Test Sonuçlarına Göre Ortalama Kaygı Düzeyleri

	Ön Test		Son Test	
Grup		**SS**		**SS**
Deney 1	66.29	8.041	54.63	9.739
Deney 2	56.90	13.791	48.35	13.846
Kontrol	59.53	10.248	50.53	10.133

Tablo 5'teki sonuçlara göre; grupların ortalama kaygı düzeylerindeki azalmanın, deney 1 grubunda 11.66 puan, deney 2 grubunda 8.55 puan ve kontrol grubunda ise 9.00 puan olduğu saptanmıştır.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar kaygılarındaki azalmanın anlamlı olup olmadığını saptamak için ön test ve son testlerden elde edilen veriler Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup	Son test-ÖnTest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	Açıklama
Deney 1	Negatif Sıra	21	13.67	287.00	-3.916	0.000	$p < .05$ anlamlı
	Pozitif Sıra	3	4.33	13.00			
	Eşit	0					
Deney 2	Negatif Sıra	17	10.38	176.50	-3.283	0.001	$p < .05$ anlamlı
	Pozitif Sıra	2	6.75	13.50			
	Eşit	1					
Kontrol	Negatif Sıra	21	18.55	389.50	-3.231	0.001	$p < .05$ anlamlı
	Pozitif Sıra	9	8.39	75.50			
	Eşit	0					

Tablo 6 incelendiğinde; Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre her 3 grupta bulunan öğretmen adaylarının kaygı düzeylerindeki azalmanın anlamlı ($p< .05$) olduğu saptanmıştır.

3E, 5E öğrenme halkası ve geleneksel yöntemin uygulandığı gruplardaki fen bilgisi öğretmen adaylarının ön test kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskall Wallis testi yapılmış ve sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Kruskall Wallis Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	df	X^2	p	Açıklama
Deney 1	24	48.08				
Deney 2	20	31.00	2	8.765	0.012	p < .05 anlamlı
Kontrol	30	33.37				

Tablo 7'deki sonuçlara göre; öğretmen adaylarının ön test kaygı düzeyleri arasında anlamlı (p< .05) bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılığın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Deney 1	**Deney 2**	**Kontrol**
Deney 1	-		
Deney 2	U= 132.500 (p= .011)*	-	
Kontrol	U= 213.500 (p= .011)*	U= 277.500 (p=.656)	-

*p< .05

Tablo 8 incelendiğinde; deney 2 ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının laboratuvar kaygılarının birbirlerine denk olduğu, deney 1 grubundaki öğretmen adaylarının laboratuvar kaygılarının ise diğer iki gruba göre farklılık gösterdiği görülmektedir.

3E, 5E öğrenme halkası ve geleneksel yöntemin uygulandığı gruplardaki fen bilgisi öğretmen adaylarının son test kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskall Wallis testi yapılmış ve sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Kruskall Wallis Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	df	X^2	p	Açıklama
Deney 1	24	43.58				
Deney2	20	31.55	2	3.512	0.173	p > .05 anlamsız
Kontrol	30	36.60				

Tablo 9 incelendiğinde; öğretmen adaylarının son test laboratuvar kaygıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı (p> .05) görülmektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma sonucunda; 3E, 5E öğrenme halkası ve geleneksel yöntemin uygulandığı her 3 grubun ön testleri karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (X^2= 8.765; p= 0.012), bu farklılığın 3E öğrenme halkası uygulanan grup lehine olduğu saptanmıştır. Son testler karşılaştırıldığında ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı (X^2= 3,512; p= 0.173) sonucuna varılmıştır.

Çalışmada elde edilen ön test – son test puanlarına bakıldığında; 3E, 5E öğrenme halkası ve geleneksel yöntemin uygulandığı grupların ön test aritmetik ortalamaları sırasıyla 66.29; 56.90; 59.53 son test aritmetik ortalamaları ise 54.63; 48.35; 50.53 olarak bulunmuştur. Yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testine göre; 3E öğrenme halkası (z = -3,916; p< 0.000) ile 5E öğrenme halkası kullanılan deney gruplarında (z = -3,283; p= 0.001) ve kontrol grubunda (z = -3,231; p= 0.001) öğretmen adaylarının genel kimya laboratuvarına karşı kaygılarında anlamlı bir azalma olduğu saptanmıştır. Bu azalma öğretmen adaylarının laboratuvar ortamına alışmaları, laboratuvarda kimyasal maddeleri, araç ve gereçleri tanımaları ve bireysel olarak kullanmaları, deneyler tasarlamaları, deneylerden elde edilen verileri toplamaları ve bu verileri yorumlamaları, zamanı doğru kullanmaları ve diğer öğretmen adaylarıyla grup çalışmalarında kendilerini daha rahat hissetmelerinden kaynaklanmaktadır.

Anılan, Görgülü ve Balbağ (2009); fen bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada, laboratuvar araçlarını ve kimyasal maddeleri kullanma kaygısı konusunda kendi içlerinde çelişkili olduklarını, diğer öğrencilerle çalışmada kendilerini rahat hissettiklerini, veri toplamada kaygı duymadıklarını, laboratuvar zamanını kullanma konusunda kaygılarının olmadığını saptamışlardır. Erökten (2010)'de fen bilgisi öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada, laboratuvar araç gereçlerini kullanma, verileri kaydetme, diğer öğrencilerle birlikte çalışma, zamanın yeterli olması, çevrelerinde kimyasal maddelerin bulunması konularında taşıdıkları endişelerin azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar, çalışmamızdan elde ettiğimiz sonuçlarımız ile paralellik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının, laboratuvar ve kimya ile ilgili önceden süregelen bir kaygıya sahip olması onların daha önceki okul ve günlük yaşantılarıyla ilgili uzun bir süreçtir. Bu süreç içerisinde duyulan kaygının giderilmesi için de daha uzun zaman gerekebilir. Uygulanan farklı öğretim yaklaşımları, laboratuvar kaygısını bazı bireylerde kısa sürede giderebileceği gibi daha uzun zamanda da giderebilir. Bu amaçla uygulanan öğretim yaklaşımlarının etkinliğini araştırmak için daha uzun süreli çalışmalar yapılabilir.

5. KAYNAKLAR

Anılan, B., Görgülü, A. & Balbağ, M.Z., (2009). Öğretmen Adaylarının Kimya Laboratuvarı Endişeleri, *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4, (2), 575-594.

Azizoğlu N. & Uzuntiryaki E., (2006). Kimya Laboratuvarı Endişe Ölçeği, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 55-62.

Bowen, C. W. (1999). Development and Score Validation of a Chemistry Laboratory Anxiety Instrument(CLAI) For College Chemistry Students. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 171-187.

Bybee, R.W., Taylor, J.A., Gardner, A., Scotter, P.V. & Powell, J.C., (2006). Westbrook, A. And Landes, N., The BSCS 5E Instructional Model: Origins, Effectiveness, and Applications.

Erökten, S., (2010). Fen Bilgisi Öğrencilerinde Kimya Laboratuvar Uygulamalarının Öğrenci Endişeleri Üzerine Etkisinin Değerlendirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakiltesi Dergisi*, 38, 107-114.

Graham, K.J., Schaller, C.P., Johnson, B.J. & Klassen, J.B., (2002). Student- Designed Multistep Synthesis Projects in Organic Chemistry . *Chemistry Educator*, 7(6), 376-378.

Kanlı, U., (2007). *7E Modeli Merkezli Laboratuvar Yaklaşımı ile Doğrulama Laboratuvar Yaklaşımlarının Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine ve Kavramsal Başarılarına Etkisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Laukenmann. M., B1eicher, M., Fu_, S., Glaser-Zikuda, M., Mayring, P. ve Von Rhöneck, C. (2003). An Investigation of The Influence of Emotional Factors on Learning in Physics Instruction. *International Journal of Science Education*, 25(4), 489-507.

Ören F.Ş. & Tezcan R., (2008). İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Öğrenme Halkası Yaklaşımının Öğrencilerin Başarı ve Mantıksal Düşünme Yetenekleri Üzerine Etkisi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 427-446.

Özmen, H., & Yiğit, N., (2005). *Teoriden Uygulamaya Fen Bilgisi Öğretiminde Laboratuvar Kullanımı*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Serin, G., (2002). "Fen Eğitiminde Laboratuvar". *Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, Maltepe Üniversitesi, 403-406.

Sevinç, E., (2008). *5E Öğretim Modelinin Organik Kimya Laboratuvarı Dersinde Uygulanmasının Öğrencilerin Kavramsal Anlamalarına, Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine ve Organik*

Kimya Laboratuvarı Dersine Karşı Tutumlarına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Wilder, M. & Shuttleworth, P., (2005). Cell Inquiry Cycle Lesson: A 5E Learning Cycle Lesson, *Science Activities*, 41(1), 2005, 25-31.

HÜCRE BÖLÜNMESİ KONUSUNDA ÇALIŞMA YAPRAĞI UYGULAMASININ ÖĞRENCİ BAŞARISI VE KALICI ÖĞRENME ÜZERİNE ETKİSİ

THE EFFECTS OF WORKSHEETS APPLICATION ABOUT CELL DIVISION ON STUDENT ACHIEVEMENT AND PERMANENT LEARNING

[a]M. Handan GÜNEŞ, [b]Oktay Güneş, [c]Mihrican Balaban

[a]Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Bölümü Biyoloji Öğretmenliği, SAMSUN

hgunes@omu.edu.tr

[b]Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği, SAMSUN

[c]Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi, SAMSUN

mihricanb@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmada, çalışma yaprağı kullanımının öğrencilerin akademik başarısı ve kalıcı öğrenmesi üzerine olan etkisi incelenmiştir. Bu amaçla İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans programı Genel Biyoloji I ders içeriğinde yer alan hücre bölünmesi konusu yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun olarak geliştirilen çalışma yaprakları uygulanarak işlenmiştir. Çalışma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği 2. sınıfta eğitim gören 80 Fen Bilgisi öğretmen adayı ile yapılmıştır. Saptanan konu hem I. hem de II. grubu oluşturan öğrencilere geleneksel öğretim yöntemi ile anlatılırken, II. gruba ayrıca çalışma yaprakları uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak Cronbach–alpha değeri 0.721 olan 25 soru içeren çoktan seçmeli başarı testi, çalışma öncesi ön test, çalışmanın bitiminde son test ve çalışma bitiminden 3 ay sonra ise kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 15.0 paket programında t-testi ile değerlendirilmiştir. Çalışma yapraklarının uygulandığı deney grubunun geleneksel yöntemin

uygulandığı kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha başarılı olduğu (t= -6.704; p< .05) ve bu uygulamanın kalıcılığı da olumlu yönde etkilediği (t= -10.463; p < .05) saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Hücre bölünmesi, çalışma yaprakları, öğrenci başarısı, kalıcı öğrenme.*

ABSTRACT

In this study, the effect of worksheets application on student success and permanent learning was investigated. For this purpose, the cell division unit covered in General Biology I in Science and Technology Education curriculum was processed by using worksheets developed in accordance with constructivist learning theory. The study was administered to 80 the second grade students who were attending 19 Mayıs University, Education Faculty, Science and Technology Education Department. The unit was processed with traditional teaching methods to both I. and II. groups and also the worksheets were applied to II. group . As data collection tool a multiple choice achievement test was applied with a Cronbach alpha value of 0.721 and included 25 questions for pre, post and retention. The data were analyzed by SPSS 15 statistical analysis program with t-test. The experimental group used worksheets was significantly more successful than control group used traditional method (t= -6.704; p< .05) and it was obtained that this study was effected the retention positively (t= -10.463; p < .05).

Key words: *work sheet, retention, science education.*

1. GİRİŞ

Öğrencilerin soyut kavramları öğrenmede zorlandıkları düşünüldüğünde, bu kavramların öğrenci seviyesine uygun bir şekilde somutlaştırılmasında ve canlı bir şekilde sunulmasında, anlamlı öğrenmede ve olayların yeniden tekrarlı bir şekilde gözlenmesinde eğitim teknolojisi araçlarının kullanılması oldukça önemlidir (Akpınar, Aktamış ve Ergin, 2005).

Mikroskobik düzeyde gerçekleşen olayların öğrencilerin zihninde canlandırılabilmesi için somut öğretim yardımcılarıyla desteklenerek öğretilmesi, soyut bilgilerin somut kavramlar olarak şekillenmesini sağlayarak kavram yanılgılarının oluşmasının engellenmesine yardımcı olmaktadır (Atılboz, 2004). Soyut bir kavramın öğretilmesinde öğrenme etkinliği ne kadar fazla duyu organına hitap ederse öğrenme olayı da o kadar iyi ve kalıcı olarak gerçekleşmekte, unutma da o kadar geç olmaktadır (Demirel, 2002).

Hücre bölünmesi eğitim süreci içerisinde birçok kez anlatılmasına karşın her defasında öğrenciler tarafından en zor anlaşılan konular arasında yer almaktadır (Bahar, Johnstone ve Hansell, 1999; Tekkaya, Özlem ve Sungur, 2001; Güneş ve Güneş, 2005). Mikroskobik düzeyde gerçekleşen

hücre bölünmesi hem zor öğrenilen hem de öğrenme sürecinde birçok kavram yanılgısının oluşmasına neden olan soyut bir konudur (Kindfield,1994; Lewis, Leach ve Wood-Robinson, 2000; Atılboz, 2004).

Hücre bölünmesinde olduğu gibi bir çok soyut olay ve kavramları öğrencilerin açık ve anlaşılır bir şekilde doğru olarak algılayabilmesi süreci sıkıntı verici bir durumdur. Bu süreçte öğrencilerin özellikle soyut kavramlar, gözlenemeyen olay veya varlıklar için tanımlamalardan ve tasvirlerden daha fazlasına ihtiyaçları vardır. Bu nedenle, birçok konuda olduğu gibi, biyoloji ile ilgili kavramların ve olayların öğrencilere yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun bir şekilde doğru, anlamlı ve birbirleriyle ilişkilendirilerek öğretilebilmesi sürecinde somut öğretim yardımcılarının kullanılması gerekmektedir.

Brooks ve Brooks (1993); yapılandırıcılığın en önemli özelliğini; öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesi" seklinde belirtmişlerdir. Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu kendi bilgisini zihninde kendi çabasıyla yapılandırmasıyla gerçekleşmektedir (Brooks ve Brooks, 1999; Vermette ve ark., 2001).Yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun etkinliklerin yürütülmesinde öğrencilerin sistematik bir şekilde takip edilmesi, ders içinde kontrolün sağlanması, öğrencilerin bireysel görüşlerinin saptanması ve en önemlisi onlarla gerekli iletişime girilebilmesi gerekmektedir (Proctor ve ark., 1997).

Öğretim sürecinde başarının sağlanması için son yıllarda yapılandırmacı öğrenme kuramı çerçevesinde farklı yöntem–teknik ve materyallerin kullanımı üzerinde durulmaktadır. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun hazırlanan, öğrenci merkezli olan ve öğrenciyi çok yönlü düşündürmeyi, dikkat çekmeyi, sebep–sonuç ilişkisi kurmayı, kavram öğretimini ve bilimsel süreç becerilerini geliştirmeyi hedef alan yeni öğretim yaklaşımları ve materyalleri geliştirilmektedir. Bu materyallerden biriside çalışma yapraklarıdır (Yiğit, Akdeniz ve Kurt, 2001; Saka ve Akdeniz, 2001; Coştu, Karataş ve Ayas, 2003). Yapılandırmacı öğrenme kuramı ilkelerinin sınıf ortamlarında uygulanmasını kolaylaştırmak, var olan öğrenme ortamlarındaki eksiklikleri gidermek ve sınıf organizasyonuna ilişkin problemleri en aza indirmek için çalışma yapraklarının fen öğretiminde kullanılabilecek etkili bir öğretim materyali olduğu önerilmektedir (Proctor ve ark., 1997; Atasoy ve Akdeniz, 2006).

Son yıllarda diğer ülkelerde kullanılan ve bizde yeni farkına varılan bir materyal olan 'çalışma yaprakları' fen bilgisi öğretiminde kullanılma kolaylığı, içeriğe uygun hazırlanabilme avantajı ve dersi monotonluktan kurtarma yönü ile çağdaş öğretim yöntemlerinde kullanılan materyaller arasında sayılmaktadır (Demirel, 2001).

Çalışma yaprakları, öğrencilerin ne yapması gerektiğinin belirtildiği işlem basamaklarını içeren, bilgilerini kendi zihinlerinde kendilerinin kurmalarına yardım eden ve aynı anda bütün sınıfın verilen

etkinliğe katılımını sağlayan önemli araçlar olarak tanımlanmaktadır (Sands ve Özçelik, 1997; Atasoy ve Akdeniz, 2006). Ayrıca öğrencilerin bildiklerini veya öğrendiklerini yazmaları istendiğinde yeniden başa dönmeleri, işlemleri tekrar düşünmeleri, bilgileri yeniden düzenlemeleri gibi bir dizi bilişsel faaliyeti yerine getirmeleri gerektiği de belirtilmektedir (Mason ve Boscolo, 2000). Çalışma yapraklarının öğrencileri, belli bir konu etrafında gözlem yapma, hipotez kurma ve denemeler yaparak bulguları kontrollü bir şekilde elde etmenin yollarını göstererek öğrenme ortamında aktif hale getirdikleri de ifade edilmektedir (Yiğit, Akdeniz ve Kurt, 2001; Atasoy ve Akdeniz, 2006).

Çalışma yaprakları, son yıllarda ülkemizde önem kazanmasına rağmen istenilen düzeyde yaygınlaşamadığı ve öğretmenler tarafından zaman kısıtlılığı, hazırlama ve uygulama güçlükleri nedeniyle, fazla tercih edilmediği görülmektedir (Ceylan, Türnüklü ve Moralı, 2000). Ayrıca öğretmenler çalışma yapraklarını gereksiz görmekte ve klasik yöntemlerden kopamamaktadırlar (Saka ve Akdeniz, 2001).

Biyolojide hücre bölünmesi gibi soyut ve gözlenemeyen olay ve kavramların öğretilmesinde kullanılan etkili yöntemlerden biri çalışma yapraklarının kullanılması olabilir.

Bu araştırma, biyoloji öğretiminde yaygın olarak kullanılan öğretmen merkezli ve öğrencinin pasif olduğu geleneksel öğretim yöntemi ile çalışma yapraklarının kullanılmasının öğrenci başarısına ve bu başarının kalıcı öğrenme üzerine olan etkisini saptamak amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla fen bilgisi öğretmenliği 2.sınıf öğrencilerine hücre bölünmesi anlatıldıktan sonra konunun daha iyi anlaşılmasında hem hazırlanan çalışma yaprakları kullanılarak hem de çalışma yaprakları hazırlattırılarak bu uygulamanın etkili olup olmadığına bakılmıştır. Çok fazla bilginin olduğu ve öğrencileri ezbere yöneltebilecek bu karmaşık konu, çalışma yaprakları kullanılarak ve öğrencilere hazırlattırılarak görsel bir şekle dönüştürülmüş ve öğrencinin bizzat kendisinin öğrenme süreci içine girmesi sağlanarak bir eğitim öğretim ortamı yaratılmıştır. Böylece öğrencilerin konuya farklı açılardan yaklaşarak ve yaratıcılıklarını da kullanarak kendi çalışma yapraklarını oluşturmaları da sağlanmıştır.

Bu çalışmanın biyoloji eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalara katkı sağlayabileceği, öğretmen adaylarının yaratıcılıklarını kullanarak her konuya uygun çalışma yaprakları hazırlayabilme ve kullanabilme yeterliliği kazanabilmesi açısından yararlı olabileceği ve öğretim ortamının zenginleştirilmesi açısından önemli olabileceği düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, biyoloji öğretiminde yaygın olarak kullanılan öğretmen merkezli ve öğrencinin pasif olduğu geleneksel öğretim yöntemi ile yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun geliştirilen

çalışma yapraklarının öğrenci başarısına ve bu başarının kalıcı öğrenme üzerine olan etkisini saptamak amacıyla yapılmıştır.

2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri, örneklemini ise Fen Bilgisi Öğretmenliği 2. sınıfta öğrenim gören toplam 80 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu (N=40) ve çalışma yapraklarının uygulandığı deney grubu (N=40) olmak üzere iki grup ile yapılmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanması ve değerlendirilmesi için konu başarı testi (KBT) uygulanmıştır. 35 sorudan oluşan KBT daha önce konuyla ilgili öğrenim görmüş olan öğrenci grubuna uygulanarak uygulama sonuçlarına göre Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı düşük olan sorular çıkarılarak, test 25 soruya indirilmiştir. 25 sorudan oluşan KBT'nin Cronbach–alpha güvenirlik katsayısı 0.721 olarak bulunmuştur. Beş seçenekli ve yalnızca bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli sorulardan oluşan KBT uygulama öncesi ve uygulama sonrası ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Uygulama bitiminden 3 ay sonra aynı öğrencilere aynı konu başarı testi kalıcılık testi olarak tekrar uygulanmıştır.

Ön-test, son-test ve çalışma bitiminden 3 ay sonra kalıcılık testi olarak uygulanan KBT ile ilgili veriler, öğrencilerin doğru olarak yanıtladıkları sorulara 2, yanlış olarak yanıtladıkları sorulara 1 değerleri verilerek başarı puanlarına göre SPSS 15.0 paket programı kullanılarak bağımlı (Paired) ve bağımsız (Independent) t-testi ile analiz edilmiştir.

Araştırmada kullanılacak çalışma yaprakları ortaöğretim biyoloji öğretmenliği 5. sınıf öğretmen adaylarının materyal geliştirme ve uygulama dersinden elde edilen bilgiler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu süreçte önce 5. sınıf biyoloji öğretmen adaylarına, öğrencilikleri boyunca hücre bölünmesi konusunun öğrenimi sırasında karşılaştıkları problemleri yazmaları istenmiştir. Daha sonra yazdıkları bu problemleri dikkate alarak hücre bölünmesi konusu ile ilgili kendi çalışma yapraklarını geliştirmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin hücre bölünmesi konusunda karşılaştıkları problemlerin yazılı olduğu formlar ile buna yönelik hazırladıkları çalışma yaprakları toplanarak incelenmiştir. Araştırmacılar tarafından bu incelemeler sırasında elde edilen veriler dikkate alınarak fen bilgisi öğretmen adayları için yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun hücre bölünmesiyle ilgili çalışma yaprakları geliştirilmiştir. Hazırlanan bu çalışma yapraklarının pilot uygulaması 25 öğrenci üzerinde yapılmış ve ardından gerekli düzeltmeler yapılarak son şekli verilmiştir. Çalışma yapraklarının pilot uygulamasında öğrencilerin verdikleri cevaplar *tam bilme, iyi bilme, kısmen bilme, kısmen bilme + kavram yanılgısı, kavram yanılgısı, bilmeme* şeklinde değerlendirilmiştir.

Araştırmada belirlenen konu işlendikten sonra öğrencilere çalışma yaprakları ve hazırlanışı ile ilgili gerekli bilgiler verilerek konu ile ilgili çalışma yaprakları dağıtılıp uygulanmıştır ve her

öğrenciden hücre bölünmesiyle ilgili özellikle anlamada zorluk çektikleri noktaları dikkate alarak kendi çalışma yapraklarını geliştirmeleri istenmiştir. Geliştirilen çalışma yaprakları laboratuarda öğrencilerle birlikte değerlendirilerek gerekli düzeltme ve ilaveler yapılmıştır.

Ayrıca öğrencilere uygulamaya yönelik ***"Bu uygulamadan memnun kaldınız mı? "*** ve ***"Bu uygulamanın devam etmesini ister misiniz? "*** şeklinde 2 soru sorularak görüşleri alınmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test puanlarına ait bağımsız t-testi sonuçlarına göre;

Tablo 1.
Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına Ait Bağımsız (Independent) t-Testi Sonuçları

Test	Grup	Öğrenci sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart sapma (SS)	t değeri	p değeri	Açıklama
Ön test	Deney	40	43.60	8.865	.881	.381	p > 0.05 anlamsız
	Kontrol	40	45.50	10.355			

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmamıştır (t= .881; p = .381). Deney gurubunun ön test ortalaması 48.60 iken kontrol gurubunun ortalaması 45.50 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol guruplarının ön testlerinin ortalamalarının birbirine yakın olması ve ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmaması başlangıç düzeyinde deney ve kontrol gruplarının hücre bölünmesi konusuna ilişkin başarı düzeyleri yönünden benzer gruplar olduğunu göstermektedir.

Tablo 2.
Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Son Test Puanlarına Ait Bağımlı (Paired) t-Testi Sonuçları

Test	Grup	Öğrenci sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart sapma (SS)	t değeri	p değeri	Açıklama
Ön test	Deney	40	43.60	8.865	-17.358	.000	$p < 0.05$ anlamlı
Son test		40	74.70	11.823			
Ön test	Kontrol	40	45.50	10.355	-8.727	.000	$p < 0.05$ anlamlı
Son test		40	59.80	7.602			

Tablo 2'de görüldüğü gibi deney (t= -17.358, p= .000) ve kontrol (t= -8.727, p = .000) gruplarının her ikisinde grup içi ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar saptanmıştır. Bu farklılıklar son test puanları lehinedir. Deney ve kontrol gruplarının her ikisine de konu ile ilgili bir öğretim gerçekleştirildiğinden başarı düzeylerinde bir artışın olması ve buna bağlı olarak son-test lehine anlamlı bir akademik başarı oluşması olağan bir sonuçtur. Deney ve kontrol gruplarının ön test son test ortalamalarına bakıldığında her iki grubun konu anlatımı sonunda ortalamaları artmıştır. Ancak deney grubunun akademik başarısı kontrol grubuna göre daha fazla yükselmiştir.

Tablo 3.
Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarına Ait Bağımsız (Independent) t-Testi Sonuçları

Test	Grup	Öğrenci sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart sapma (SS)	t değeri	p değeri	Açıklama
Son test	Deney	40	74.70	11.823	-6.704	.000	$p < 0.05$ anlamlı
	Kontrol	40	59.80	7.602			

Tablo 3'te görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmıştır (t= -6.704; p= .000). Deney gurubunun son test ortalaması 74.70 iken kontrol gurubunun ortalaması 59.80 olarak bulunmuştur. Ancak deney grubu son test puan ortalaması ile kontrol grubunun son test puan ortalaması arasında, deney grubu lehine bir fark bulunmaktadır. Bu fark öğrencilerin akademik başarılarını artırma açısından incelendiğinde deney grubu öğrencilerine uygulanan çalışma yapraklarının kontrol gurubu öğrencilerine göre akademik başarıyı anlamlı bir düzeyde artırdığını göstermektedir.

Tablo 4.
Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Test Puanlarına Ait Bağımsız (Independent) t-Testi Sonuçları

Test	Grup	Öğrenci sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart sapma (SS)	t değeri	p değeri	Açıklama
Kalıcılık	Deney	40	68.30	5.311	-10.463	.000	$p < 0.05$ anlamlı
	Kontrol	40	54.30	6.587			

Tablo 4'te görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmıştır (t = -10.463; p= .000). Deney gurubunun kalıcılık test ortalaması 68.30 iken kontrol gurubunun ortalaması 54.30 bulunmuştur. Ancak deney grubu

kalıcılık test puan ortalaması ile kontrol grubunun kalıcılık test puan ortalaması arasında, deney grubu lehine bir fark bulunmaktadır. Bu fark öğrencilerin kalıcı öğrenmeleri açısından incelendiğinde deney grubu öğrencilerine uygulanan çalışma yapraklarının kontrol gurubu öğrencilerine göre kalıcı öğrenmeyi daha çok artırdığı yönündedir.

Hazırlanan çalışma yapraklarının hepsinde bol renkli şekiller ve çizimler kullanılmıştır. Bazı çalışma yapraklarına ise bu renkli görsel içeriklere ilave olarak karikatürler eklenmiş bazılarında ise hikayeleştirmeler yapılmıştır. Öğrencilerin hangi çalışma yapraklarını tercih ettiklerine bakıldığında ise öğrencilerin farklı tercihleri olduğu görülmüştür. Benzer durum öğrencilerin hazırladıkları kendi çalışma yapraklarının incelenmesi sonucunda da tespit edilmiştir. Her öğrencinin farklı zeka tiplerine ve farklı öğrenme sitillerine sahip olduğunu düşünecek olursak bu tercihler oldukça doğaldır.

Tablo 5.
Uygulamaya yönelik öğrenci görüşleri

Soru1) *"Bu uygulamadan memnun kaldınız mı?*	**Evet**	**Hayır**	**Kararsız**	**Toplam**
	72	2	6	80
Soru2)*"Bu uygulamanın devam etmesini ister misiniz? "*				
	67	2	11	80

Tablo 5'de görüldüğü gibi öğrencilerin büyük kısmı uygulamadan memnun olduğunu ve uygulamanın devam etmesini istediğini belirtmiştir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrenciler kendi vücutlarının ve/veya doğal ortamın bir parçası olan biyoloji konularının öğretilme sürecine dahil olduklarında ve bu süreçte emek harcadıklarında daha iyi öğrenebilirler. Bu çerçevede biyoloji öğretiminde çalışma yapraklarının kullanılmasının öğrenci başarısını olumlu etkilediği görülmüştür. Nitekim araştırmanın sonunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test sonuçları karşılaştırıldığında ($t= -6.704$; $p<0.05$), çalışma yaprakları uygulanan deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olduğu saptanmıştır. Çünkü çalışma yaprakları öğrencilerin derse katılımını ve konu üzerinde yoğunlaşmalarını sağlamaktadır. Ayrıca öğrenciler kendi çalışma yapraklarını yaparken öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmaktadır. Bu durum doğal olarak öğrencilerin daha başarılı olmalarını da sağlamaktadır. Özmen ve Yıldırım (2005), lise 2. sınıf öğrencileri ile yapmış oldukları araştırmalarında, çalışma yapraklarının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinden

daha başarılı olduğunu ileri sürmektedirler ki bu da bizim bulgularımızı destekler niteliktedir. Benzer şekilde başka bir çalışmada ısı ve sıcaklık kavramları arasındaki ilişkiyi göstermeye yönelik hazırlanan çalışma yapraklarının, araştırılan konuyla ilgili öğrencilerin uygun anlamlar geliştirmesine yardımcı olduğu saptanmıştır (Gönen ve Akgün, 2005).

Konu ile ilgili diğer bazı çalışmalarda, yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun hazırlanan çalışma yapraklarının öğrencilerin kavramları daha etkili bir şekilde zihinlerinde yapılandırmalarına yardım ettiği ve kavram yanılgılarını en aza indirdiği şeklinde sonuçlara da rastlanmaktadır (Hand ve Treagust, 1991; Coştu ve ark., 2003; Demircioğlu ve ark., 2004). Ayrıca yapılan bazı çalışmalarda ise öğrenciler çalışma yapraklarını, düşüncelerini rahatlıkla ifade etmenin bir yolu olarak gördüklerini belirtmişlerdir (Kurt ve Akdeniz, 2002; Atasoy ve Akdeniz, 2006).

Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin ne öğrendiklerinin yanı sıra nasıl öğrendikleri, ne kadar öğrendikleri ve öğrendiklerinin kalıcılığı da önemlidir. İnsanlar gördükleri, dokundukları ya da bizzat içinde bulundukları olayları daha kolay hatırlarlar. İnsan, doğa varlıklarını doğal olayları işiterek, dokunarak, duyarak, tadarak, koklayarak, veya başka yollarla kendi yaşantısına katar (YÖK, Dünya Bankası, 1997). Bu bağlamda yapılan bu araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık test sonuçlarına ($t= -10.463$; $p<0.05$) bakıldığında kendi öğrenme süreçlerine aktif katılmaları sağlanmaya çalışılan deney grubunda ki öğrencilerin kalıcı öğrenmede daha iyi olduğu görülmektedir. Nitekim bu sonucu destekler şekilde Coştu ve Ünal (2005) da hemen hemen bütün derslerde kullanılabilen resim, şekil ve şemalarla renklendirilebilen ayrıca mini fıkra ve diyaloglarla, öğrenciyi hem eğlendiren hem de motivasyonunu sağlayan çalışma yapraklarının, kalıcı ve etkili öğrenmede önemli olduğunu belirmiştir.

Bu araştırmada öğrencilerin gerek kullanılan çalışma yapraklarını tamamlarken ve üzerinde çalışırken gerekse kendileri çalışma yaprakları geliştirirken kavramlar arasındaki ilişkilendirmeleri de doğal olarak yaptıkları gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin çalışma yapraklarındaki soruları doğru bir şekilde tamamlamak için çaba gösterdikleri ve çalışma yaprakları üzerinde çalışırken düşüncelerini ifade etmeye çalıştıkları da görülmüştür. Aynı şekilde öğrenciler kendi çalışma yapraklarını geliştirirken de konuyla ilgili sahip oldukları bilgiyi doğru bir şekilde kullanmaya ve kendi düşüncelerini ifade etmeye çalışmışlardır. Ayrıca öğrencilerin gerek hangi çalışma yapraklarını tercih ettiklerine gerekse hazırladıkları kendi çalışma yapraklarına bakıldığında farklı tercihleri olduğu görülmüştür. Her öğrencinin farklı zeka tiplerine ve farklı öğrenme sitillerine sahip olduğunu düşünecek olursak bu tercihler oldukça doğaldır.

Sonuç olarak, soyut ve kompleks konuların öğrenilmesinde yardımcı bir öğretim materyali olan çalışma yapraklarının kullanılması hem başarı düzeyini hem de öğrenmede kalıcılığı artırmıştır. Bu sonuç dikkate alınacak olursak çalışma yaprakları anlaşılması zor ve sıkıcı olan farklı konular ve farklı dersler içinde kullanılabilir. Konunun özelliği de dikkate alınarak özellikle öğrenilen konuyla ilgili bir şey üretmenin öğrenci motivasyonunu ve başarı düzeyini olumlu etkilediği görülmüştür. Buna

göre biyolojinin bazı konularının öğretilmesinde öğrencilerin özellikle kendi çalışma yapraklarını geliştirmelerinin öğretim sürecine aktif olarak katılmalarını sağladığı için daha etkili olabileceği ve bu önerinin özellikle materyal geliştirme derslerinde dikkate alınması gerektiği kanısını taşımaktayız. Öğrencilerin farklı zeka tipleri ve farklı öğrenme sitillerine sahip olduklarını dikkate alacak olursak bu tip araştırmalarda amaca göre önce çalışmanın yapılacağı örneklemi oluşturan öğrencilerin zeka tipleri ve/veya öğrenme sitillerinin tespit edilmesinin ve elde edilen veriler doğrultusunda hangi öğretim yöntemleri, teknikleri ve/veya yardımcı öğretim materyallerinin kullanılacağına karar verilmesinin daha etkili bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Akpınar, E., Aktamış, H., Ergin, Ö.(2005). Fen bilgisi dersinde eğitim teknolojisi kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri. TOJET, Cilt:4, Sayı:1, Makale:12.

Atasoy, Ş., Akdeniz, A. R. (2006). Yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun geliştirilen çalışma yapraklarının uygulama sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi,* 170, 157–175.

Atılboz, N. G. (2004). Lise 1. sınıf öğrencilerinin mitoz ve mayoz bölünme konuları ile ilgili anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 24, 3, 147-157. http://www.tojet.net/articles/4112.htm (22.05.2007).

Bahar, M., Johnstone, A. H., Hansell, M. H. (1999). Revisiting learning difficulties in biology. *Journal of Biological Education,* 33,84-86.

Brooks, J.G., Brooks, M.G.(1993). *The case for constructivist classrooms*. Virginia, ASCD Alexandria.

Brooks, J. G., Brooks, M. G. (1999). In *search of understanding: the case for constructivist classrooms.* Association for Supervision and Curriculum .

Ceylan, A., Türnüklü, E., Moralı, S. (2000), "İlköğretim Birinci Kademesinde Matematik Öğretimine Uygun Materyallerin Geliştirilmesi ve Uygulanması", IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi 2000, Bildiriler Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, s. 669-674.

Coştu, B, Karataş, F.Ö., Ayas, A. (2003). Kavram öğretiminde çalışma yapraklarının kullanılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 14, 33-47.

Coştu, B., Ünal, S.(2005), "Le-Chatelier Prensibinin Çalışma Yaprakları İle Öğretimi", Yüzüncü Yıl Üniversitesi. (Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi, ss.1-10), http:/www.fbe.ktu.edu.tr/tezler

Demircioğlu, H., Akdeniz, A. R., Demircioğlu, G. (2004). *Maddenin tanecikli yapısına ilişkin kavram yanılgılarının giderilmesinde çalışma yapraklarının etkisi.* XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Bildiriler Kitabı, Cilt III, 2137–2160.

Demirel, Ö. (2001), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara: PagemA Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2002). *Öğretme Sanatı,* Pagem Yayıncılık Basımevi, s.50.

Gönen, S., Akgün, A. (2005). Isı ve sıcaklık kavramları arasındaki ilişki ile ilgili olarak geliştirilen çalışma yaprağının uygulanabilirliğinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3,11, 92-106.

Güneş, M.H., Güneş, T. (2005) İlköğretim Öğrencilerinin Biyoloji Konularını Anlama Zorlukları ve Nedenleri. Kırşehir Eğt.Fak.Derg. cilt,6.,s.2, 169- 175.

Hand, B., Treagust, D. F. (1991). Student achievement and science curriculum development using a constructivist framework. *School Science and Mathematics*, 91, 4, 172-176.

Kindfield, A. C. H. (1994). Understanding a basic biological process: expert and novice models of meiosis. *Science Education*, 78, 3, 157-161.

Kurt, Ş., Akdeniz, A. R. (2002). Fizik *öğretiminde enerji konusunda geliştirilen çalışma yapraklarının uygulanması.* V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara, Bildiriler Kitabı, Cilt I, 570–576.

Lewis, J., Leach, J., WooRobinson, C. (2000). Choromosomes: the missing link-young people's understanding of mitosis, meiosos and fertilisation, *Journal of Biological Education*, 34,4, 189-191.

Mason, L., Boscolo, P. (2000). Writing and conceptual change. What changes? *Instructional Science*, 28, 199–226.

Özmen, H., Yıldırım, N. (2005). Çalışma yapraklarının öğrenci başarısı üzerine etkisi: Asitler ve bazlar örneği. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 2,2, 124-143.

Proctor, A., Entwistle, M., Judge, B., McKenzie-Murdoch, S. (1997). *Learning to teach in the primary classroo*. Routledge, London and New York.

Saka, A., Akdeniz, A. R. (2001), "Biyoloji Öğretmenlerine Çalışma Yaprağı Geliştirme ve Kullanma Becerileri Kazandırmak İçin Bir Yaklaşım", Yeni Bin Yılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları, s.176-182.

Sands, M., Özçelik, D. A. (1997). *Okullarda uygulama çalışmaları, öğretmen eğitimi dizisi*. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.

Tekkaya, C., Özkan, Ö., Sungur, S., Uzuntiryaki, E. (2000). Öğrencilerin Biyoloji Konularını Anlama Zorlukları. *IV. Fen Bil. Eğt. Kongresi Bildirileri*, 5-9, Ankara.

Vermette, P., Foote, C., Bird, C., Mesibov, D., Harris-Ewing, S., Battaglia, C. (2001). Understanding constructivism(s): A primer for parents and school board members. *Education, 122*,1, 87-93.

Yiğit, N., Akdeniz, A.R., Kurt, Ş. (2001, Eylül). *Fizik öğretiminde çalışma yapraklarının geliştirilmesi.* Yeni Bin Yılın Başında Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Maltepe Üniversitesi, İstanbul. Bildiriler Kitabı, 151–157.

YÖK. (1997), "Okullarda uygulama çalışmaları", Ankara: YÖK/Dünya Bankası Yayınları.

İLKÖĞRETİM 7. SINIF FEN VE TEKNOLOJİ DERSİNDEKİ İNSAN VE ÇEVRE KONUSUNUN İŞBİRLİKLİ YÖNTEMLE İŞLENMESİNİN ÖĞRENCİ TUTUMU ÜZERİNE ETKİSİ

THE EFFECT OF CARRYING OUT THE SUBJECT OF HUMAN AND ENVIRONMENT WITH COOPERATIVE LEARNING METHOD ON STUDENTS' ATTITUDES IN THE SCIENCE AND TECHNOLOGY COURSE IN PRIMARY EDUCATION OF 7TH GRADE

Sema Nur GÜNGÖR

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Bursa

sgungor@uludag.edu.tr

Muhlis ÖZKAN

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Bursa

muozkan@uludag.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmada; İşbirlikli Öğrenme Yönteminin, öğrencilerin tutumları üzerindeki etkileri değerlendirilmektedir.

Deneysel olan bu çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu bir araştırma deseni kullanılmıştır. 2009-2010 eğitim-öğretim yılının II. döneminde 16 hafta süreyle, dört farklı ilköğretim okulunda gerçekleştirilen çalışmaya 207 öğrenci katılmıştır. Bu okullardaki ilköğretim 7. sınıf şubelerinden biri deney grubu (n=104), diğeri de kontrol grubu (n=103) olarak belirlenmiştir. Çalışmada 7. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde yer alan "İnsan ve Çevre" ünitesi, deney gruplarında İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, kontrol gruplarında ise Geleneksel Öğretim Yöntemi kullanılarak işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak Seviye Testi ile Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeği, ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Fen ve Teknoloji dersinde deney gruplarına uygulanan İşbirlikli Öğrenme Yönteminin, kontrol gruplarına uygulanan geleneksel öğretim yöntemlerine göre derse karşı olumlu tutum geliştirmede daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada, ayrıca işbirlikli öğrenme yönteminin, eğitim-öğretim sürecinde etkin bir şekilde kullanılması gerektiği vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *İşbirlikli öğrenme, fen ve teknoloji, insan ve çevre, tutum.*

ABSTRACT

This study aims to explore how the Cooperative Learning Method makes changes on the attitudes of the students of the7th grade primary education towards the Science and Technology course.

This is an experimental study and therefore it has been used a control group design with pre-test and post-test. The research has been conducted with 207 students in four different primary schools through 16 weeks during 2009-2010 academic periods. One of the 7th grade classes in these schools has been chosen as an experimental group (n=104) and the other as a control group (n=103). The unit entitled "Human and Nature" in the 7th grade Science and Technology course book has been carried out through Cooperative Learning Method in the experimental groups and through Traditional Learning Method in the control groups. For a means of data collection, the Placement Test and the Attitude Scale for the technology course have been used as pre-test and post-test.

It is noted that the cooperative learning method applied to the experimental groups is more efficient in acquiring positive attitudes toward the Science and Technology course than the control groups to which have been applied traditional learning methods.

It also emphasizes the importance of using the method effectively in teaching and learning process.

Keywords: *Cooperative learning, science and technology, human and environment, attitudes.*

GİRİŞ

Fen alanındaki hızlı gelişmeler ve teknolojik ilerlemeler, Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında bazı önemli değişikliklerin gerçekleştirilmesine sebep olmuştur. Yakın zamana kadar Fen ve Teknoloji dersi öğretmenleri, daha önceden hazırlanan genel bir öğretim programı dâhilinde "ne öğreteceğim" sorusunu kendilerine sorarken, bugün bu soruya ek olarak "nasıl öğretmeliyim" sorusuna da cevap aramak zorundadır (Longbottom ve Butler, 1999: 474; Ching ve Lung, 2005: 18).

Slavin (Akt: Doymuş ve ark., 2004)'e göre İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, öğrencilerin kavramları üst düzeyde öğrendikleri ve arkadaşlarına bilgi aktardıkları bir yöntemdir. Bu yöntem; öğrencilerin sorumluluklarını artıran, sosyal becerilerini geliştiren, ortak bir amacı başarmak için bir

arada çalışma duygusunu sağlayan ve küçük gruplarda uygulanan bir öğretim şeklidir. Diğer öğrenme yöntemlerinden daha verimli olan İşbirlikli Öğrenme Yönteminin kullanımında son zamanlarda büyük bir artış olduğu görülmektedir.

İşbirlikli öğrenme her öğrenci için önemlidir. Farklı yetenekleri, gereksinimleri, öğrenme biçimleri olan öğrencilere göre gruplar oluşturulabilir ve öğrenciler bu gruplarda çalışmaya devam edebilirler. Grupta bulunan her öğrencinin, diğer öğrencilerle olumlu etkileşimde bulunması, araç-gereç, bilgi ve becerilerinin paylaşılması beklenir. Ayrıca, grup üyeleri, konunun bir parçasından sorumlu olmakla birlikte, konuyla ilgili tüm çalışmalarda da gruba katkıda bulunmaktadır. Öğretmen ise, ortam düzenleyici, gerektiğinde yardımcı ve destekleyici bir görev üstlenmektedir (Cooper ve Mueck, 1990; Faust ve Paulson, 1998; Mallinger, 1998; Klein 2000). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin, her düzeyde eğitimde başarılı bir öğrenim yöntemi olduğu pek çok araştırmacı tarafından belirtilmektedir. (Doolittle, 1997; Sharan ve Sharan, 1989; Doymuş, Bayrakçeken ve Şimşek, 2003).

İşbirlikli Öğrenme Yönteminde; bireyler grupla çalışmak zorunda olduklarından yardımlaşma etkin hale gelmektedir. Bu yardımlaşma faaliyetleri süresince öğrenciler, gruptaki diğer arkadaşlarına kendi düşüncelerini aktarmak için problemi yeniden düzenleme, açıklama ve çözümüne ilişkin cesur adımlar atmaktadır. Açıklamalar ve yardımlaşmalardan hem yardım eden hem de yardım alan faydalanmaktadır. Yine bu yöntemle, öğrencilerin önceden öğrendikleri ile yeni bilgiler arasında güçlü bağlantılar kurdukları, kavram yanılgılarını giderdikleri ve arkadaşları ile aralarındaki iletişim eksikliklerinin de etkili bir şekilde ortadan kalktığı belirtilmektedir. Grupların başarılı olabilmesi için İşbirlikli Öğrenme Yönteminin planlanması ve grup elemanlarının birbirlerine yardım etmeleri, birbirlerini desteklemeleri gerekmektedir. Grupların amaçladıkları başarıya ulaşması, grup elemanlarının hedefledikleri amaçlarına ulaşmasıyla mümkündür. Bu durum, grup üyelerinin çok çaba harcamalarını sağlamak açısından da önemlidir. Bu nedenle bireysel amaçlara ulaşmak için gruptakilerin birbirlerine yardım etmeleri gerekmektedir (Slavin 1980; Lejik ve Wyvill 1996).

İlköğretim Fen ve Teknoloji öğretim programı öğrencilerin ilgili bilgileri kazanmalarının yanında, Fen ve Teknoloji dersine karşı olumlu tutum geliştirmek ve geliştirilen bu tutumu yaşamlarının diğer alanlarına da aktarmalarını sağlayan etkinliklerle, onların yaşam kalitelerini artırmalarını, sağlık, refah, bolluk ve güven içinde olmalarını amaçlamaktadır.

Tutumla ilgili olarak farklı tanımların yapılmış olduğu görülmektedir. Özünde aynı öğeleri vurgulamakta olan bu tanımlara kısaca değinmenin yararlı olacağı kanısındayız.

Tutum, öğrenmeyi etkileyen en önemli duyuşsal özelliklerden biri olarak nitelendirilebilir. Tutum bireylere, yerlere, olaylara ya da fikirlere karşı olumlu ya da olumsuz tepki verme eğilimi olarak tanımlanabilir (Simpson ve diğerleri, 1994, s.212). Bir derse karşı olumlu tutum geliştirme; derse katılma isteği, karşılık vermekten tatmin olma, bir değeri olduğunu kabullenme ve bir değer

olarak kabulüne taraftar olma biçimindeki davranışları içerir (Özçelik, 1998). Tutum bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarıyla birey davranışlarının önemli bir yordayıcısı olarak görülen psikolojik bir yapıdır (Anderson, 1988). Öğretme-öğrenme sürecinde tutumların ölçülmesi, öğrenenin belirli bir zaman dilimindeki tutumlarını saptayarak gelecekteki davranışlarına ilişkin kestirimde bulunmak, tutumlarını değiştirmek ya da yeni tutumlar oluşturmak üzere öğrenenlerin var olan tercihlerini öğrenme açılarından yararlıdır (Nuhoğlu, 2008).

Bu çalışmanın amacı; Fen ve Teknoloji dersindeki biyolojik konular içerisinde, etkin ve İşbirlikli Öğrenme Yönteminin uygulanmasına, doğası ve bilgi örüntüsü dolayısıyla geniş olanaklar sunma niteliği taşıyan ekosistem, biyolojik çeşitlilik ve çevre sorunlarını işleyerek, ortak çalışma ve sorgulama yöntemlerinin içselleştirilmesine katkı sağlamaktır. Bu yöntemle, ortak düşünce, ortak edinimler yanında, düşüncelerin belli bir düzey ve aralıkta orantılı paylaşımına da zemin hazırlanabileceği sanılmaktadır.

Bu çalışmada; İlköğretim Fen ve Teknoloji dersi eğitim-öğretim sürecinde, öğrenci merkezli öğretim yöntemi olan İşbirlikli Öğretim Yönteminin, öğrencinin, Fen ve Teknoloji dersine karşı olan tutumunda, olumlu veya olumsuz bir değişiklik yaratıp yaratmadığı araştırılmıştır.

YÖNTEM

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Bursa merkez; Hasanağa TOKİ İlköğretim Okulu (Nilüfer), Kestel TOKİ İlköğretim Okulu (Kestel), Hazinedaroğlu Özkan İlköğretim Okulu (Nilüfer) ve Süleyman Cura İlköğretim Okulu'nda (Nilüfer) bulunan 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubu olarak 7. sınıf öğrencileri arasından 207 öğrenci seçilmiştir. Bu öğrencilerin 103'ü kontrol grubu, 104 öğrenci ise, deney grubu olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamada kullanılan ölçme araçları şunlardır:

1. Grupların denkliğini belirlemek için "Seviye Testi"

2. Öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumlarını ölçmek için "Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeği".

1. Seviye Testi

Hazırlanan 38 soruluk Seviye Testi farklı okullarda öğrenim gören 104 deney ve 103 kontrol grubuna ön test olarak uygulanmıştır. Ön test, İnsan ve Çevre konusu işlenmeden önce öğrencilerin konu ile ilgili daha önceden edinmiş olduğu bilgilerini ve grup seviyelerini ölçmek amacıyla, deney ve kontrol grubuna 7. sınıfın bahar yarıyılında uygulanmıştır. Ancak deney grubundan 4, kontrol grubundan 8 öğrenci ön teste katılmamıştır. Testin güvenirlik hesaplamaları SPSS programında yapılmıştır. Elde edilen veriler sonucu, KR-21 güvenirlik katsayısı 0,74 olarak bulunmuştur. Son haliyle 38 maddelik seviye testi, deney ve kontrol gruplarına ön-test olarak 20 dakikalık süreyle uygulanmıştır.

2. Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeği

Ölçekteki maddeler, beşli likert tipinde, "Tamamen Katılıyorum" dan (5), "Katılıyorum" (4), "Kararsızım" (3), "Katılmıyorum" (2) ve "Hiç Katılmıyorum" a (1) uzanan bir yanıt aralığında oluşturulmuştur. Ölçek maddelerinin oluşturulmasında kullanılan dilin sade ve yalın bir dil olmasına özen gösterilmiştir. Ölçek maddeleri hazırlandıktan sonra her bir taslak maddenin dil bilgisi kurallarına uygunluğu ve açıklığı gibi yönlerden net ve tek bir anlam taşımasını kontrol amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur.

Kaynak taramaları sonucu elde edilen ölçek maddeleri, öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumlarını belirlemek için kullanılmıştır. Ölçek 30 maddelik olup ön uygulaması 745 öğrenci üzerinde yapılmış, 145 öğrencinin değerlendirme dışında bırakıldığı analizler sonucu güvenirlik katsayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır. Bu değer anketin araştırmada kullanılması için yeterli görülmüştür. Ölçek 14 olumsuz 16 olumlu maddeden oluşup testten alınabilecek en yüksek puan 150, en düşük puan ise 30'dur.

Ankette yer alan olumlu ifadelerin puanlaması şöyledir:

"Tamamen Katılıyorum" = 5 puan

"Katılıyorum" = 4 puan

"Kararsızım" = 3 puan

"Katılmıyorum" = 2 puan

"Hiç Katılmıyorum" = 1 puan

Anketteki 3., 8., 11., 12., 13., 16., 17., 18., 20., 21., 24., 25., 27. ve 30. maddelerin olumsuz ifadeleri bulunduğu için puanlamaları tersten değerlendirilerek veri tabanına aktarılmıştır.

Bu ölçek deney ve kontrol gruplarına ön-test ve son test olarak 20 dakikalık süreyle uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Bursa merkez ilçelerine bağlı ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine uygulanmış olan bu araştırmada İşbirlikli Öğrenme Yönteminin uygulandığı deney grupları ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grupları arasında tutum bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla SPSS 13.00 paket programı kullanılmıştır. Çalışmada, deney ve kontrol gruplarının kendi içinde ön-test ve son-test puanları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek için, bağımlı ve bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Çalışmada farklı ilköğretim okullarından öğrencilere " Seviye Testi" uygulanmış, deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının ortalamaları arasındaki ilişki bağımsız gruplar için t- testi ile tespit edilerek bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Seviye Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t- Testi Sonuçları

Okul	Öğrenci grupları	Denek sayısı (N)	Aritmetik ortalama (X)	Standart sapma (SS)	t değeri	Serbestlik derecesi (SD)	Önem değeri (p)
A	Deney	24	55,13	13,37	0,64	44	0,527
	Kontrol	22	52,18	17,79			
B	Deney	23	55,65	17,04	0,541	44	0,591
	Kontrol	23	53,13	14,48			
C	Deney	17	59,65	15,59	-1,32	35	0,195

	Kontrol	20	66,15	14,34			
D	**Deney**	36	58,67	14,21	1,25	64	0,214
	Kontrol	30	53,73	17,75			

$p<0,05$

1- Tablo 1' deki verilere göre; A okulundaki deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin seviye ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{(44)} = 0,64$; $p>0,05$). Deney grubunun ortalaması 55,13; kontrol grubunun ortalaması 52,18 olarak hesaplanmıştır.

2- Tablo 1' deki verilere göre; B okulundaki deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin seviye ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{(44)} = 0,54$; $p>0,05$). Deney grubunun ortalaması 55,65; kontrol grubunun ortalaması 53,13 olarak hesaplanmıştır.

3- Tablo 1' deki verilere göre; C okulundaki deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin seviye ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{(35)} = -1,32$; $p>0,05$). Deney grubunun ortalaması 59,65; kontrol grubunun ortalaması 66,15 olarak hesaplanmıştır.

4- Tablo 1' deki verilere göre; D okulundaki deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin seviye ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{(64)} = 1,25$; $p>0,05$). Deney grubunun ortalaması 58,67; kontrol grubunun ortalaması 53,73 olarak hesaplanmıştır. D okulundaki 40 kişilik deney grubunda 4 öğrenci, 38 kişilik kontrol grubunda da 8 öğrenci son test uygulamalarına katılmamıştır. Bu nedenle bu öğrencilerin ön test uygulamaları analiz dışında bırakılmıştır.

Tablo 2: Tüm Okullardaki Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Seviye Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t- Testi Sonuçları

Öğrenci grupları	Denek sayısı (N)	Aritmetik ortalama (X)	Standart sapma (SS)	t değeri	Serbestlik derecesi (SD)	Önem değeri (p)
Deney	100	57,29	14,83	0,636	193	0,526
Kontrol	95	55,84	16,96			

$p<0,05$

Tablo 2'deki verilere göre; tüm okullardaki deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin seviye ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{(193)} = 0,64$; $p>0,05$). Deney grubunun ortalaması 57,29; kontrol grubunun ortalaması 55,84 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersindeki seviyelerinin uygulama öncesinde birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Çalışmada öğrencilere " Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeği" uygulanmış deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının ortalamaları arasındaki ilişki bağımsız gruplar için t- testi ile test edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 3' de gösterilmiştir.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Tutum Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t- Testi Sonuçları

Okul	Öğrenci grupları	Denek sayısı (N)	Aritmetik ortalama (X)	Standart sapma (SS)	t değeri	Serbestlik derecesi (SD)	Önem değeri (p)
A	**Deney**	24	111,75	23,74	2,15	44	0,037
	Kontrol	22	95,91	26,34			
B	**Deney**	23	131	11,46	4,19	44	0,000

	Kontrol	23	114,87	14,5			
C	**Deney**	17	115,06	22,69	-1,12	35	0,272
	Kontrol	20	121,6	12,18			
D	**Deney**	40	117,6	14,81	3,4	76	0,001
	Kontrol	38	103,18	22,1			

$p<0,05$

1- Tablo 3'deki verilere göre, A okulundaki deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine karşı tutum anketinden elde ettikleri puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t_{(44)} = 2,15$; $p < 0,05$). Deney grubunun ortalaması 111,75; kontrol grubunun ortalaması 95,91 olarak hesaplanmıştır.

2- Tablo 3'deki verilere göre, B okulundaki deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine karşı tutum anketinden elde ettikleri puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t_{(44)} = 4,19$; $p < 0,05$). Deney grubunun ortalaması 131; kontrol grubunun ortalaması 114,87 olarak hesaplanmıştır.

3- Tablo 3'deki verilere göre, C okulundaki deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine karşı tutum anketinden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{(35)} = -1,12$; $p>0,05$). Deney grubunun ortalaması 115,06; kontrol grubunun ortalaması 121,6 olarak hesaplanmıştır.

4- Tablo 3'deki verilere göre, D okulundaki deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine karşı tutum anketinden elde ettikleri puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t_{(76)} = 3,4$; $p < 0,05$). Deney grubunun ortalaması 117,6; kontrol grubunun ortalaması 103,18 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4: Tüm Okullardaki Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Tutum Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t- Testi Sonuçları

Öğrenci grupları	Denek sayısı (N)	Aritmetik ortalama (X)	Standart sapma (SS)	t değeri	Serbestlik derecesi (SD)	Önem değeri (p)
Deney	104	118,8	19,1	3,85	205	0,000
Kontrol	103	107,82	21,91			

$p<0,05$

Tablo 4'deki verilere göre deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine karşı tutum anketinden elde ettikleri puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t_{(205)} = 3,85$; $p < 0,05$). Deney grubunun ortalaması 118,8; kontrol grubunun ortalaması 107,82 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu verilere göre, uygulama öncesi deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre Fen ve Teknoloji dersine karşı daha olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir.

Alt Problem 1: İşbirlikli öğrenme yöntemi uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemleri uygulanan kontrol grubunun Fen ve Teknoloji Dersine karşı tutum son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Çalışmada öğrencilere " Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeği I" uygulanmış deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığı bağımsız gruplar için t- testi ile test edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5' de gösterilmiştir.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Tutum Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t- Testi Sonuçları

Okul	Öğrenci grupları	Denek sayısı (N)	Aritmetik ortalama (X)	Standart sapma (SS)	t değeri	Serbestlik derecesi (SD)	Önem değeri (p)
A	Deney	24	121,71	19,44	1,82	44	0,076
	Kontrol	22	108,64	28,8			
B	Deney	23	129,3	14,56	2,34	44	0,024
	Kontrol	23	119,17	14,82			
C	Deney	17	122	17,3	0,575	35	0,569
	Kontrol	20	118,65	17,94			
D	Deney	36	129,53	17,74	3,53	64	0,001
	Kontrol	30	114,3	17,06			

$p<0,05$

1- Tablo 5'deki verilere göre, A okulundaki deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine karşı tutum anketinden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{(44)}=1,82$; $p>0,05$).

2- Tablo 5'deki verilere göre, B okulundaki deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine karşı tutum anketinden elde ettikleri puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t_{(44)}=2,34$; $p<0,05$).

3- Tablo 5'deki verilere göre, C okulundaki deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine karşı tutum anketinden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{(35)}$=0,575; p>0,05).

4- Tablo 5'deki verilere göre, D okulundaki deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine karşı tutum anketinden elde ettikleri puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t_{(64)}$=3,53; p<0,05).

Tablo 6: Tüm Okullardaki Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Tutum Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t- Testi Sonuçları

Öğrenci grupları	Denek sayısı (N)	Aritmetik ortalama (X)	Standart sapma (SS)	t değeri	Serbestlik derecesi (SD)	Önem değeri (p)
Deney	100	126,32	17,57	4,15	193	0,000
Kontrol	95	115,08	20,21			

p<0,05

Tablo 6'daki verilere göre, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine karşı tutum anketinden elde ettikleri puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t_{(193)}$=4,15; p<0,05).

Araştırma sonucu elde edilen verilere göre, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine karşı tutum anketi puanlarının çalışma öncesine göre arttığı ancak, deney grubundaki öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine karşı daha üst düzeyde bir tutum içerisinde olduğu tespit edilmiştir. İşbirlikli öğrenme yöntemi, öğrencilerin fen dersine karşı olumlu tutum geliştirmesinde etkili bir yöntemdir şeklinde ifade edilebilir.

Alt Problem 2: İşbirlikli öğrenme yöntemi uygulanan deney grubunun Fen ve Teknoloji Dersine karşı tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Elde edilen analiz sonuçları Tablo 7' de gösterilmiştir.

Tablo 7: Deney Grubunda Yer alan Öğrencilerin Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı gruplar İçin t- Testi Sonuçları

Okul	Öğrenci grupları	Denek sayısı (N)	Aritmetik ortalama (X)	Standart sapma (SS)	t değeri	Serbestlik derecesi (SD)	Önem değeri (p)
A	ön test	24	111,75	23,74	-2,47	23	0,021
	son test	24	121,71	19,44			
B	ön test	23	131	11,46	0,504	22	0,619
	son test	23	129,3	14,56			
C	ön test	17	115,06	22,69	-1,71	16	0,107
	son test	17	122	17,3			
D	ön test	36	119,03	14,48	-3,26	35	0,003
	son test	36	129,53	17,74			

$p<0,05$

1- Tablo 7'deki verilere göre, A okulundaki deney grubu öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi tutum ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t_{(23)}=-2,47$; $p<0,05$). Ön test puanlarının ortalaması 111,75; son test puanlarının ortalaması 121,71 olarak hesaplanmıştır.

2- Tablo 7'deki verilere göre, B okulundaki deney grubu öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(22)}=0,504$;

p>0,05). Ön test puanlarının ortalaması 131; son test puanlarının ortalaması 129,3 olarak hesaplanmıştır.

3- Tablo 7'deki verilere göre, C okulundaki deney grubu öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(16)}$=-1,71; p>0,05). Ön test puanlarının ortalaması 115,06; son test puanlarının ortalaması 122 olarak hesaplanmıştır.

4- Tablo 7'deki verilere göre, D okulundaki deney grubu öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi tutum ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t_{(35)}$=-3,26; p<0,05). Ön test puanlarının ortalaması 119,03; son test puanlarının ortalaması 129,53 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 8: Tüm Okullardaki Deney Grubunda Yer alan Öğrencilerin Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı gruplar İçin t- Testi Sonuçları

Öğrenci grupları	Denek sayısı (N)	Aritmetik ortalama (X)	Standart sapma (SS)	t değeri	Serbestlik derecesi (SD)	Önem değeri (p)
Ön test	100	118,89	19,2	-3,74	99	0,000
Son test	100	126,32	17,57			

p<0,05

Tablo 8'deki verilere göre, tüm okullardaki deney grubu öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi tutum ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t_{(99)}$=-3,74; p<0,05). Ön test puanlarının ortalaması 118,89, standart sapması 19,2; son test puanlarının ortalaması 126,32, standart sapması 17,57 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara göre "İnsan ve Çevre" ünitesinin işbirlikli öğrenme yöntemiyle işlenmesinin öğrencilerin olumlu tutum geliştirmesinde etkili olduğu savunulabilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın başlangıcında seçilen deney ve kontrol gruplarının denk olup olmadıklarını belirleyebilmek için öğrencilerin seviye testinden aldıkları puanlar incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda dört okul arasında ve genel durumda deney ve kontrol grupları seviye ön test puanları açısından anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Seviye açısından tüm okullardaki deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersindeki başarı düzeylerinin uygulama öncesinde birbirine yakın olduğu belirlenmiştir.

Tutum değişkeni açısından ön test uygulamasında, deney grupları ile kontrol grupları arasında üç okulda deney grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Tutum değişkeni açısından son test uygulamasında, deney grupları ile kontrol grupları arasında iki okulda deney grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Şenol (2006), yaptığı araştırmada işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı ve tutumu üzerinde etkisini incelemiş, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre Fen ve Teknoloji dersine karşı tutumlarında olumlu yönde bir gelişme olduğunu gözlemlemiştir. Bunun yanı sıra, Özgiresun (2005), çalışmasında geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol ve işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grupları arasında akademik başarı ve derse karşı tutum açısından anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir.

İşbirlikli öğrenme yönteminin izlendiği deney gruplarında eğitim gören öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutum değişkeni açısından ön test ve son test puanları arasında iki okulda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Farklılık iki okulun da son test puanları lehinedir. Analizlerden elde edilen verilere göre diğer iki okulun deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin tutum son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ancak aritmetik ortalamalarının deneysel çalışma öncesine göre arttığı belirlenmiştir. Buna göre işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmesinde etkili olduğu savunulabilir. Bilgin ve Karaduman (2005), "İşbirlikli Öğrenmenin 8.Sınıf Öğrencilerinin Fen Dersine Karşı Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi" isimli çalışmasında ön ve son fen tutum ölçeği puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Demirel (2007), yaptığı araştırmada işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına ve tutumlarına etkisini incelemiştir. İşbirlikli öğrenme yöntemi kullanılan deney grubu ve geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ve tutumlarında anlamlı bir farklılık oluştuğunu ve bu farklılığın deney grubu lehine olduğunu vurgulamıştır.

Bu araştırmanın sonuçları, İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine karşı tutumlarını artırması ile ilgili olarak Özçelik (2007), Doymuş, Şimşek ve Bayrakçeken (2004), Veenman ve ark. (2005), Battis, Solomon ve Delucchi (1993) tarafından yapılan araştırmalardan elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir.

Sınıf içinde yapılan gözlemlerden, öğrencilerin, önceleri grupla çalışmaktan zorlandıkları birkaç hafta sonra ise birbirleriyle uyum içerisinde çalıştıkları tespit edilmiştir. Yine gözlemler sonucu, pasif öğrencilerin, uygulama sonuna doğru daha aktif hale geldiği, başarılarında ve tutumlarında hissedilir bir değişiklik olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulanmasının öğrencilere birtakım beceriler kazandırdığı saptanmıştır. Grup içinde birbirlerinin düşüncelerini dinlemeleri ve birbirlerine değer vermelerinin öğrencileri sosyal anlamda geliştirdiği ifade edilebilir. Ayrıca yapılan etkinliklerin öğrencilerin ilgilerini ve fen konularına karşı meraklarını arttırdığı, onları araştırmaya yönelttiği görüşü ileri sürülebilir.

Seçilen konunun 6. ünitede olmasına ve öğrencilerin çeşitli mazeretlerine (Seviye Belirleme Sınavı) rağmen bu araştırmada İşbirlikli Öğrenme Yönteminin öğrencinin derse karşı tutumunu olumlu yönde arttırdığı tespit edilmiştir. Bu nedenle özellikle fen derslerinde bu yöntem kullanılarak dersin verimliliği arttırılabilir.

ÖNERİLER

Çalışmanın bulgu ve sonuçlarına göre yapılacak önerileri 7 grupta toplamak mümkündür.

1. Öğrencilerin derslere yönelik olumlu ve olumsuz davranışlarının, tutumlarından kaynaklandığı göz önünde bulundurulmalıdır. Ülkemizde ilköğretim 5. sınıftan sonra Fen ve Teknoloji dersine yönelik olumsuz tutumlarda artış olduğu, birçok araştırmada gösterilmekte ve bu nedenle, öğrencinin yaparak-yaşayarak öğrenmesine imkân sağlayan işbirlikli öğrenme yönteminin derslerde daha sık ve ağırlıklı olarak kullanılması gerekmektedir.

2. Ülkemizde son yıllarda yapılan çalışmalar, öğrenci merkezli çağdaş öğretim yöntemlerine ağırlık verildiğini göstermektedir. Bu yöntemlerden biri olan İşbirlikli Öğrenme Yöntemi nin de bu bağlamda etkili olduğuna dikkat edilmelidir.

3. Bu yöntemin öğrencileri sadece bilişsel düzey bakımından geliştirmediği, onların duyuşsal ve sosyal yönlerini de geliştirdiği göz önünde bulundurulmalıdır.

4. Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adaylarına, mezun olmadan önce en azından Biyoloji, Fizik ve Kimya derslerinin birinde bu yöntemi bizzat uygulamaları sağlanmalıdır.

5. İşbirlikli öğrenme yönteminin etkin bir şekilde kullanılması ve amaca hizmet etmesi için öğrencilere uygulama yapılmadan önce yöntemin özellikleri ve nasıl yürütülmesi gerektiği hakkında bilgi verilmelidir.

6. Fen ve Teknoloji alanında sınıflarımızda kullandığımız yöntemlerin zenginleştirilmesine çalışılırken İşbirlikli Öğrenme yöntemine gereken önem verilmelidir. Ancak bütün konuların işlenmesinde hiçbir yöntemin tek başına yeterli olmadığı unutulmamalıdır.

7. Araştırma sırasında karşılaşılan olumsuzluklar bu yöntemin sınıf mevcudunun kalabalık olduğu gruplarda kullanılmasının uygun olmadığını destekler niteliktedir.

KAYNAKLAR

Anderson L. W. (1988). Attitudes and Their Measurement. In J.P. Keeves, (Ed.). *Educational research, methodology and measurement: An international handbook*. NY: Pergamon Press.

Battistich, V., Solomon, D. ve Delucchi, K. (1993). Interaction Processes And Students Outcomes In Cooperative Learning Groups. Elementary School Journal, 94:p.19-32.

Bilgin, İ. ve Karaduman, A. (2005). İşbirlikli Öğrenmenin 8.Sınıf Öğrencilerinin Fen Dersine Karşı Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi. İlköğretim-Online,4(2),32-45 Http://İlköğretim-Online.Org.Tr Adresinden 19.08.2006 tarihinde alınmıştır.

Ching, M. M., Lung, C. L. (2005). Developing Self Directed Learning İn Student Teachers *International Journal of Self-directed Learning,* Volume 2, Number 1, 18-39.

Cooper, J. & Mueck, R.(1990) Student Involvement in Learning: Cooperative Learning and College Instruction, *Journal on Excellence in College Teaching*; 1, 68-76.

Demirel, F. G. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinin Dünya, Güneş ve Ay Ünitesinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarılarına ve Derse Olan Tutumlarına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Ankara.

Doolittle P.,(1997). Vygotsky's Zone of Proximal Development as a Theoretical Foundation for Cooperative Learning, *Journal on Excellence in College Teaching*; 8(1), 83-103.

Doymuş, K., Bayrakçeken, S & Şimşek, Ü.,(2003). Grupla Ödev Hazırlamanın Başarıya Etkisi, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, s 70-78.

Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Bayrakçeken, S. (2004). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Fen Bilgisi Dersinde Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi* Yıl 1, Sayı 2. Ss. 103-115.

Faust, J. & Paulson ,D., (1998). Active Learning in the College Classroom, *Journal on Excellence in College Teaching*; 9(2), 3-24.

Klein, J,D; (2000). Effects of Informal Cooperative Learning and the Affiliation Motive on Achievement, Attitude, and Student Interaction; *Contemporary Educational Psychology*, 25,332-341.

Lejk, M. & Wyvil, M. (1996). A Survey of Methods of Deriving Invidividual Grades From Group Assessments, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 267- 291.

Longbottom, J.E., Butler, P.H. (1999). Why Teach Science Setting Rational Goals for Science Education. *Science Education* 83, 473–492.

Mallinger, M. (1998). Collaborative Learning Across Borders: Dealing With Student Resistance, *Journal on Excellence in College Teaching*; 9(1), 53-68.

Nuhoğlu, H. (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *İlköğretim Online.* 7(3). Ss. 627-639.

Özçelik, D.A. (1998). *Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: ÖSYM Yayınları.

Özçelik, A. (2007). İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Fen Bilgisi Dersinde Başarı, Tutum ve Kalıcı Öğrenmeye Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Eskişehir.

Özgiresun, A. (2005). İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin İlköğretim İkinci Kademede Fen Bilgisi Dersindeki Öğrencilerin Başarılarına, Sosyal Etkileşimlerine ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sharan Y., & Sharan ,S.,(1989). Group Investigation Expands Cooperative Learning, *Educational Leadarship*, 47, 4, 17-21.

Simpson, R. D., Koballa Jr, T.R., Oliver, J. S. Ve Crawley, F. E. (1994). Research on Affective Dimention of Science Learning. In D.L. Gabel (Ed), *Handbook of research in science teaching and learning.* National Science Teacher Association. NY: Macmillan Publishing Company.

Slavin, R.E.,(1980). Cooperative Learning" *Review of Education Research*, 50,2, 315-342.

Şenol, H. (2006). İlköğretim Altıncı Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Duyu Organları Konusunun İşlenmesinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısı ve Tutum Üzerinde Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Veenman, S. ve ark. (2005). Effects of A Cooperative Learning Program on The Elaborations of Students During Help Seeking and Help Giving American Educational Research Journal. 42:115,37. Washington.

İNFORMAL EĞİTİME BİR ÖRNEK: BEYAZ PERDEDEKİ FİZİK

An Example of Informal Education: Physics on Motion Picture Screen

Volkan DAMLI[a]

Hasan Şahin KIZILCIK[b]

Yasin ÜNSAL[c]

[a]*Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü, Fizik Eğitimi, Ankara/Türkiye, volkandamli@gazi.edu.tr*

[b]*Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü, Fizik Eğitimi, Ankara/Türkiye, hskizilcik@gazi.edu.tr*

[c]*Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü, Fizik Eğitimi, Ankara/Türkiye, yunsal@gazi.edu.tr*

ÖZET

Yapılan bu çalışmanın amacı, beyaz perde olarak bildiğimiz sinemada gösterilen filmlerinin informal eğitim boyutuna dikkat çekmek ve bu boyutun, üniversite öğrencilerinden oluşan küçük grup üzerindeki farkındalık düzeyini tespit etmektir. Bunun için öncelikle, içeriğinde fizikle ilgili temel konuların belirgin olarak yer aldığı bilim-kurgu türü dışındaki filmler arasında bir değerlendirme yapılmış ve gösterimde olduğu süreçte yoğun ilgi gören iki film seçilmiştir. Çalışmanın örneklem grubu, fizik eğitimi lisans programında öğrenim görmekte olan yüksek akademik başarı düzeylerine sahip gönüllü altı öğrenciden oluşmuştur. Araştırmacılar tarafından önceden izlenerek, önemli sahneleri önceden tespit edilen filmler, iki farklı seansta öğrenci grubuyla birlikte izlenmiştir. Seansların başında, çalışmanın amacı ve seyri hakkında grup bilgilendirilmiştir. Her bir seansta, filmlerde yer alan fizikle ilişkili sahnelerin fiziğe uygunluk-aykırılık durumları grup üyeleri arasında tartışılmıştır. Söz konusu sahnelerde grup üyelerinden gelen talep üzerine film durdurulmuş, ilgili sahnenin zaman aralığı not edilmiş ve ses kayıt cihazı kullanılarak tartışmalar kayda alınmıştır. Tartışmanın bitiminde, filme kaldığı yerden devam etmek suretiyle her bir seans tamamlanmıştır. Araştırmacılar tartışmalara hiçbir şekilde doğrudan müdahaleci olmamış, sadece gerektiğinde sorgulamaya derinlik kazandıracak yönlendirmelerde bulunmuşlardır. Yapılan çalışma sonucunda, grubun farkındalık düzeyinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışma, sinema filmlerinin eğitici misyonuna vurgu yapması ve izleyici grubun filmdeki bilimsel gerçeklilik düzeyini ciddi derecede sorgulaması bakımından önemlidir. Bu sonuç, senaryo yazımı aşamasında, senaristlerin ciddi bir akademik danışmanlık hizmeti almaları gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Yaşam boyu öğrenme, informal eğitim, sinema, fizik öğretimi.*

ABSTRACT

The aim of this study is to draw attention to the informal education aspect of the movies shown on theatres known as "motion picture screen" and to determine the awareness stage of a small group composed of university students. That's why first of all, an evaluation had been made among the films dealing explicitly with the basic content of physics except for science fiction movies and two films that attracted great attention while on theatres were chosen. In this study, sample group was composed of six volunteer students who study physics education at university and have high academic success levels. The movies being watched by researchers and whose important scenes had been determined beforehand were watched in two different sessions together with the student group. At the beginning of the sessions the group had been informed about the aim and process of the study. In each session, students were made to discuss the scenes dealing with physics whether they were consistent or contrary to physic rules. The scenes in question were stopped upon the demand of students, the time gap of the scene was recorded, and the discussions were recorded by a voice recorder. After the discussions, the sessions were completed continuing from the moment it was stopped. The researchers did not intervene in the discussions directly, but only canalized students to make the discussions deeper when needed. Through this study it was realized that the awareness level of the students was quite high. This study is highly important in stressing the education mission of the movies and students' questioning the scientific truth level in the films critically. This result points out that while writing a scenario, scriptwriters must take a serious academic consultancy service.

Keywords: *Life long learning, informal education, movie, physics education.*

1. GİRİŞ

Öğrenme, sadece okul yaşantılarıyla gerçekleşen bir olgu değil, yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu yönüyle öğrenme, sadece formal eğitimi değil, aynı zamanda informal eğitimi de kapsamaktadır. İnformal eğitim ortamlarına, yazılı ve görsel medya, radyo ve sinema yoluyla kurulan iletişim kanalları; ulaşım araçlarında, günlük iş yaşamında, komşuluk vb. ilişkilerde sağlanan ortamlar örnek olarak verilebilir. Bu çalışmanın odağında sinema filmlerinin informal eğitim boyutuna dikkat çekilmektedir.

Sinemanın informal eğitim boyutu, akademisyenler tarafından üzerinde çok fazla çalışılan bir konu değildir. Alanyazın incelendiğinde bu konuda çok sınırlı sayıda çalışmanın (Al-Khalili, 2003; Allday, 2003; Rose, 2003; Taylor, 2003; Arroio, 2010) bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda vizyonda olduğu süreçte popüler olmuş, beğeni kazanmış ve halen tekrarları izlenmeye değer bulunan ülkemizde de gösterime girdiği adları ile Matrix (The Matrix), Yıldız Savaşları (Star Wars), Terminatör (The Terminator) vb. sinema filmlerinin informal eğitimde önemli bir role sahip olduğu vurgulanmıştır. Şüphesiz her filmin bilimsel gerçekliğini sorgulamak doğru olmaz; çünkü bilim-kurgu olarak lanse edilen filmler adı üzerinde kurguya dayalı olmaktadır. Bilim kurgu dışındaki sinema

filmlerinin içeriği gerçek yaşamda olabilecek olaylar olarak sunulmaktadır. Bu tür filmlerde bilimsel gerçeklere uygunluğu sorgulayıcı bir yaklaşımla ele alınırsa, bu yaklaşım bireyin bilişsel gelişimine olumlu katkılar sağlayabilir.

Yapılan bu çalışmanın amacı, beyaz perde olarak bildiğimiz sinemada gösterilen filmlerin informal eğitim boyutuna dikkat çekmek ve bu boyut doğrultusunda üniversite öğrencilerinden oluşan küçük gruba ait farkındalık düzeyini tespit etmektir.

2. YÖNTEM

Araştırma nitel teknikler kullanılarak gerçekleştirilen tarama modelli bir çalışmadır. Nitel ve nicel araştırmalarda katılımcı seçimleri oldukça farklı yapılır (Bogdan ve Biglen, 1992; Denzin ve Lincoln, 2000; Patton, 1990). Bunun durum, nitel ve nicel araştırmaların amaçlarının farklı olmasından kaynaklanır. Araştırmadaki katılımcılar, nitel araştırmanın amaçları doğrultusunda zengin durum bilgisi sunabilmelidir (Patton, 1990). Bu sebeple, aşağıda belirtilen ölçütler baz alınarak amaçlı örnekleme yapılmıştır. Araştırmaya altı adet Fizik Öğretmeni adayı katılmıştır. Burada katılımcıların seçiminde bazı ölçütler göz önüne alınmıştır. Bu ölçütler;

a. Araştırma sırasında veri sunmaya istekli olmaları önem taşıdığından öğrencilerin gönüllü olmaları,
b. Kendini ifade edebilmeleri önem teşkil ettiğinden iletişim becerilerinin yüksek olması,
c. Üniversitede temel fen derslerini almış olmaları önem taşıdığından ileri sınıflarda olmaları,
d. Zengin durum bilgisi sunma ihtimallerinin yüksek olması önemli olduğundan üniversite öğrenimleri boyunca akademik başarılarının yüksek olmasıdır.

Sinema filmlerinde bulunan bilimsel hataların farkındalık durumu ve farkındalık düzeylerini tespit etmek amacıyla, öğrencilere izletilmek üzere; içeriğinde fizikle ilgili temel konuların belirgin olarak yer aldığı bilim-kurgu türü dışındaki filmler arasında bir değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirme sonucunda gösterime girdiği süreçte çok sayıda izleyici tarafından izlenmiş, 1994 yapımı olan ülkemizde "Hız Tuzağı" (Speed) adıyla gösterilen ve 2008 yapımı olan ülkemizde "Aranıyor" (Wanted) ismiyle gösterilen iki aksiyon filmi seçilmiştir. Filmlerden ilki 116, diğeri ise 110 dakika uzunluğundadır. Filmler seçilirken; popülerlik düzeyine, bilim-kurgu tarzında olmamalarına, içeriklerinde Fizik bilimi açısından temel düzeyde bilimsel hata barındırıyor olmasına ve Türkçe seslendirmeli olmasına dikkat edilmiştir. Türkçe seslendirmeli filmlerin tercih edilmesinin nedeni, öğrencilerin dikkatinin görsellikten çok altyazıya toplanmasına engel olmaktır.

Yapılan araştırmada birer hafta arayla iki uygulama oturumu düzenlenmiştir. Uygulamaların öncesinde öğrencilere, araştırmacılar tarafından önceden hazırlanmış olan *Film Değerlendirme Formları* verilmiştir. Öğrencilerden bu formlara filmde var olduğunu düşündükleri bilimsel hataları süreleri ile birlikte not almaları istenmiştir. Filmlerin orijinal DVD'leri temin edilmiş ve fizik laboratuvarında perde üzerine düşürülmek suretiyle öğrencilere izletilmiştir. Filmler her 15 ila 20 dakikada bir duraklatılarak öğrencilerin o ana kadar tespit ettikleri hataları not almaları ve sonrasında tartışmaları sağlanmıştır. Filmler duraklatılırken sahne geçişlerine dikkat edilmiştir. Öğrencilerin grup tartışmaları ses kayıt cihazı yardımıyla kayıt altına alınmıştır. Grup tartışmalarının ses kayıtlarına ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir. Tartışmanın bitiminde filme kaldığı yerden devam etmek suretiyle her bir seans tamamlanmıştır. Araştırmacılar tartışmalara hiçbir şekilde doğrudan müdahaleci olmamış, sadece gerektiğinde sorgulamaya derinlik kazandıracak yönlendirmelerde bulunmuşlardır. Tartışma esnasında katılımcılardan gelen talep olduğu takdirde bazı sahneler yeniden izletilmiştir.

Tablo 1. Ses kayıt dosyalarına ait bilgiler

Film Kodu	**Dosya Bilgileri**	**Kayıt No**					
		Kayıt 1	*Kayıt 2*	*Kayıt 3*	*Kayıt 4*	*Kayıt 5*	*Kayıt 6*
Film 1	Dosya Boyutu MPEG-4 (KB)	12611	8137	12522	4867	6714	-
	Süre (dd:ss)	25:41	16:34	25:30	09:54	13:40	-
Film 2	Dosya Boyutu MPEG-4 (KB)	10536	7446	4834	12501	11424	7110
	Süre (dd:ss)	21:28	15:10	09:50	25:28	23:16	14:29

Uygulama sonunda elde edilen veriler, öğrencilerin uygulama esnasında aldıkları notları içeren dokümanlar ve tartışma esnasında alınan ses kayıt dökümlerinden oluşmaktadır. Strauss ve Corbin (1990), elde edilen verilerin düzenlenmesi ve anlamlı bir bütün oluşturması için betimsel analiz ve içerik analizi olmak üzere iki çeşit veri analiz yöntemi önermektedir. Betimsel analizin amacı verileri özetlemek ve yorumlamaktır. Veriler bu araştırmada betimsel analiz tekniği kullanarak incelenmiştir. Verileri özetlemede ve yorumlamada kolaylık sağlaması amacıyla farkındalık düzeyleri belirli ölçütlere göre kategorilendirilmiştir. Sözü edilen bu ölçütler ve kategoriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Verilerin değerlendirme ölçütlerine bağlı farkındalık düzeyleri

	Ölçütler					
	Farkındalık Durumu		*Farkındalığın Açıklaması*			
Farkındalık Düzeyi	Var (1)	Yok (0)	Doğru (3)	Kısmen Doğru (2)	Yanlış (1)	Yok (0)
0		☐				☐
1	☐					☐
2	☐				☐	
3	☐			☐		
4	☐		☐			

Tablo 2'de verilen, öğrencilerin farkındalıkları ve bu farkındalığın açıklanması ölçütüne bağlı farkındalık düzeyleri, analiz aşamasında ayrı ayrı ele alınmış ve daha sonra bütüncül olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerdeki farkındalık, *Film Değerlendirme Formu* ve tartışma esnasındaki önerileri dikkate alınarak belirlenmiş; farkındalığın olması (1), olmaması ise (0) olarak kodlanmıştır. Farkındalık düzeyleri ise hem bilimsel hatalar üzerindeki farkındalığın olup-olmaması hem de tartışmalar esnasında söz konusu hatalar hakkında yaptıkları bilimsel açıklamaların niteliğinin ses kayıtlarından çözümlenmesiyle belirlenmiştir. Örneğin 4. farkındalık düzeyi, bilimsel hata barındıran sahne hakkında farkındalığın olduğuna ve bu hatanın sebebinin bilimsel gerçeğin doğru bir şekilde ifade edilmesiyle ortaya konulduğuna işaret etmektedir.

3. BULGULAR

Bu kısımda uygulama esnasında öğrenciler tarafından doldurulan dokümanlar ve ses kayıtları incelenerek elde edilen bulgular verilmiştir.

Çalışmada kullanılan ilk film, önce araştırmacılar tarafından izlenerek var olan bilimsel hatalar tespit edilmiştir. Ardından da uygulama esnasında öğrencilerle birlikte izlenmiştir. Filmin içeriğindeki bilimsel hatalar, filmi oluşturan sahneler bazında gruplandırılmış ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Birinci filmde tespit edilen hataların sahnelere göre dağılımı

Sahne Tanımı	**Hata Tanımı**
S1: Asansör'ün Halatlarının Patlaması	H1: Asansör düşerken insanların sabit kalabilmesi.
	H2: Asansörün patlama sonrasında elektrik sisteminde görülen tutarsızlık.
	H3: Asansörün durması için geçen süre.
S2: Arabanın olay yerine gelişi	H4: Arabanın hiç bir platform olmadan yerden yükselmesi.
S3: Asansörün Patlaması ve Düşüşü	H5: Asansörü tutan vincin halatının gergin olmaması.
	H6: Asansörden insanlar indikçe vincin kaymasının devam etmesi.
S4: Bombacının kaçışı	H7: Kapının yanındaki beton parçalanırken kapının sağlam kalması.
	H8: Polisin patlama etkisiyle erken ve abartılı bir şekilde havalanması.
S5: Otobüsün patlaması	H9: Telefon kulübesi üzerinde ateşin yansımış görüntüsü.
S6: Polisin otobüse yetişmesi ve binmesi	H10: Kâğıdın otobüsün camına düz yapışması ve hemen ardından uçması.
	H11: Spor aracın varillere hızla çarpması sonucunda, adamın araçtan fırlamaması.
S7: Otobüsün yolda ilerlemesi	H12: Çekicideki aracın fırlaması.
	H13: Şiddetli çarpışmalara rağmen otobüsün tamponu dahi düşmemesi.
	H14: Otobüsün altına girmesi ve kalması gerekirken; yerden yükselen alışveriş arabası.
	H15: Hiç bir platform olmamasına rağmen otobüsün yerden yükselmesi.
	H16: Havaalanı girişinde lastiklerin patlamasına karşılık, otobüsün hiç

	etkilenmeden yola devam etmesi.
S8: Otobüsten yolcu tahliyesi ve patlaması	H17: Köprü vazifesi gören tahtanın asfalta düşme durumu ve kıvılcım çıkartması.
	H18: Polisin ve sürücü kızın otobüsten tahliyesini sağlayan platformun, yerde sürüklenirken izlediği yol ve kıvılcım çıkması.
S9: Metro sahnesi	H19: Trenin makinisti vurulurken camların patlamaması.
	H20: Trenin hızlanması esnasında Eylemsizlik Yasasına rağmen polisin etkilenmemesi.
S10: Metronun raydan çıkması ve durması	H21: Trenin sürtünmeye rağmen devrilmeden dışarı çıkabilmesi.
	H22: Trenin yere değmeyen kısmından kıvılcım çıkması ve asfaltta iz bırakmaması.

Öğrenciler, filmi izlerken fark ettikleri bilimsel hataları kendilerine uygulama öncesinde verilen Film Değerlendirme Formlarına not etmişlerdir. Bu dokümanlardan ve öğrencilerin grup tartışmaları esnasında yapılan ses kaydından elde edilen verilerden yararlanarak; öğrencilerin farkındalık ve bu farkındalıklarını açıklama ölçütlerine bağlı farkındalık düzeyleri Tablo 3'te verilen hatalar bazında tespit edilmiştir.

Tablo 3'deki her hata için öğrencilerin geri bildirimlerinden elde edilen veriler, beş farklı düzeyde ele alınmıştır. En yüksek farkındalık düzeyi olarak "4", en düşük farkındalık düzeyi olarak da "0" alınmıştır. Bu durumda, herhangi bir hata için tüm öğrencilerin farkındalık düzeyleri toplamı en fazla 6×4=24, en az 6×0=0 olabilmektedir. Verileri öğrenci bazında ele aldığımızda herhangi bir öğrencinin birinci filmin tamamındaki farkındalık düzeyleri toplamı en fazla 22×4=88, en az 22×0=0 olabilmektedir.

Öğrencilerin birinci filme dair farkındalıkları Tablo 4'te verilmiştir. Tablo 4'e göre, S4'teki iki hata tüm öğrenciler tarafından fark edilmiştir. Aynı şekilde S7'deki 13, 15 ve 16 numaralı hatalar ve S10'daki 22 numaralı hata tüm öğrenciler tarafından fark edilirken; 3, 4, 5, 11 ve 18 numaralı hatalar ise uygulama esnasında hiçbir öğrenci tarafından fark edilememiştir. Bunların dışındaki hatalar ise çeşitli oranlarda fark edilme yüzdelerine sahiptir. Bu hataların çoğunluğunun fark edilme oranının %50'nin üzerinde olması dikkate değer bir husustur. Ayrıca hataların film genelindeki genel farkındalık yüzdesi %51,5 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin birinci filmdeki farkındalıkları

Sahne Kodu	**Hata Kodu**	**Öğrenci Kodu**						**%**
		Ö1	*Ö2*	*Ö3*	*Ö4*	*Ö5*	*Ö6*	*(Hata Başına)*
S1	H1	**1**	**1**	**1**	**1**	0	**1**	83.3
	H2	0	**1**	0	0	0	0	16.7
	H3	0	0	0	0	0	0	.0
S2	H4	0	0	0	0	0	0	.0
S3	H5	0	0	0	0	0	0	.0
	H6	**1**	**1**	0	0	0	**1**	50.0
S4	H7	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	100.0
	H8	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	100.0

S5	H9	**1**	0	0	0	0	0	16.7
S6	H10	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	83.3
	H11	0	0	0	0	0	0	.0
S7	H12	**1**	**1**	**1**	0	0	**1**	66.7
	H13	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	100.0
	H14	**1**	**1**	0	0	0	**1**	50.0
	H15	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	100.0
	H16	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	100.0
S8	H17	0	**1**	0	0	0	0	16.7
	H18	0	0	0	0	0	0	.0
S9	H19	**1**	0	**1**	0	0	0	33.3
	H20	**1**	0	**1**	**1**	**1**	0	66.7
S10	H21	**1**	0	0	**1**	**1**	0	50.0
	H22	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	100.0
% *(Öğrenci başına)*		**68.2**	**59.1**	**50.0**	**45.5**	**36.4**	**50.0**	**51.5**

Öğrencilerin bireysel olarak farkındalıkları incelendiğinde ise iki öğrenci dışındaki tüm öğrencilerin %50 ve üzerinde farkındalığa sahip oldukları görülmektedir. Örneklemin seçilmiş ve gönüllü öğrencilerden oluştuğu göz önüne alındığında bu durum, grubun bilinçli bir izleyici grubu olduğunun ve var olan bilişsel yeterliliklerini kullanabildiklerinin bir göstergesi sayılabilir.

Sonraki aşamada, öğrencilerin birinci filmdeki farkındalık düzeyleri, Tablo 2'de belirtilen ölçütlerden yararlanarak elde edilen bulgular kategorize edilerek Tablo 5'te sunulmuştur. Tablo 5'e göre, öğrencilerin tamamının farkında olduğu (*Bkz. Tablo 4*: 13, 15, 16 ve 22 kodlu) hatalar, en yüksek farkındalık düzeyi olan 4. düzeydedir. Ayrıca farkındalığın hiç olmadığı (*Bkz. Tablo 4*: 3, 4, 5, 11 ve 18 kodlu) hataların farkındalık düzeylerinin sıfır olması beklenen bir sonuçtur.

Birinci filmdeki herhangi bir hata için grubun toplam farkındalık düzeyinin en yüksek değerinin (6x4=24) yarısı 12'dir. Bu değerin üstünde ve altında farkındalık düzeyi toplamına sahip hata sayıları birbirine eşit bulunmuştur. Buna benzer bir durum, farkındalık düzeyleri toplamı öğrenciler bazında ele alındığında da geçerlidir. Üç öğrenci 44'ün üzerinde, üçü ise 44'ün altında farkındalık düzeyi toplamına sahiptir.

Tablo 5. Öğrencilerin birinci filmdeki farkındalık düzeyleri

Sahne Kodu	**Hata Kodu**	**Öğrenci Kodu**						**Toplam**
		Ö1	*Ö2*	*Ö3*	*Ö4*	*Ö5*	*Ö6*	
S1	H1	4	4	4	4	0	4	20
	H2	0	4	0	0	0	0	4
	H3	0	0	0	0	0	0	0
S2	H4	0	0	0	0	0	0	0
S3	H5	0	0	0	0	0	0	0
	H6	4	4	0	0	0	2	10
S4	H7	4	4	4	4	4	4	24

	H8	4	4	4	4	4	4	24
S5	H9	4	0	0	0	0	0	4
S6	H10	4	4	4	3	0	4	19
	H11	0	0	0	0	0	0	0
S7	H12	4	4	4	0	0	4	16
	H13	4	4	4	4	4	4	24
	H14	3	3	0	0	0	2	8
	H15	4	4	4	4	4	4	24
	H16	4	4	4	4	4	4	24
S8	H17	0	2	0	0	0	0	2
	H18	0	0	0	0	0	0	0
S9	H19	3	0	3	0	0	0	6
	H20	4	0	4	4	4	0	16
S10	H21	4	0	0	4	4	0	12
	H22	4	4	4	4	4	4	24
	Toplam	**58**	**49**	**43**	**39**	**32**	**40**	**261**

Çalışmada kullanılan ikinci film, yine önce araştırmacılar tarafından izlenerek filmin barındırdığı bilimsel hatalar tespit edilmiştir. Bir önceki uygulamadan bir hafta sonra yapılan ikinci oturumda ise filmi öğrencilerin izlemesi sağlanmıştır.

Öğrenciler tıpkı birinci filde olduğu gibi, filmi izlerken fark ettikleri bilimsel hataları kendilerine uygulama öncesinde verilen Film Değerlendirme Formlarına not etmişlerdir. Bu dokümanlardan ve öğrencilerin grup tartışmaları esnasında yapılan ses kaydından elde edilen verilerden yararlanarak; öğrencilerin farkındalık ve bu farkındalıklarını açıklama ölçütlerine bağlı farkındalık düzeyleri hata bazında tespit edilmiştir.

İkinci filmde yer alan bilimsel hatalar, filmi oluşturan sahneler bazında gruplandırılmış ve Tablo 6'da sunulmuştur. Öğrencilerin ikinci filme dair farkındalıkları ise Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6'daki her hata için öğrencilerin geri bildirimlerinden elde edilen veriler, yine beş farklı düzeyde ele alınmıştır. En yüksek farkındalık düzeyi olarak "4", en düşük farkındalık düzeyi olarak da "0" alınmıştır. Bu durumda, herhangi bir hata için tüm öğrencilerin farkındalık düzeyleri toplamı en fazla 6×4=24, en az 6×0=0 olabilmektedir. Verileri öğrenci bazında ele aldığımızda herhangi bir öğrencinin ikinci filmin tamamındaki farkındalık düzeyleri toplamı en fazla 20×4=80, en az 20×0=0 olabilmektedir.

Tablo 6. İkinci filmde tespit edilen hataların sahnelere göre dağılımı

Sahne Tanımı	**Hata Tanımı**
S1: Adamın bir binadan diğerine atlaması	H1: Adamın hareket etmek için asansör kabininden abartılı bir şekilde destek alması
	H2: Adamın koşması esnasında yanından geçtiği odada bulunan kâğıtların havalanması (Bernoulli İlkesi'ne aykırılık)
	H3: Kırık camların, camın kırılmasına sebep olan adama zarar vermemesi
	H4: Adamın havada doğrusal yörünge izlemesi

S2: Adamın vurulması ve merminin hareketi	H5: Merminin delip geçmesi sonucunda kanın arkadan değil de önden çıkması
	H6: Mermiden kopan parçaların vida biçiminde açılması ve aşağıya doğru yönelmesi
S3: Arabayla kaçış sahnesi	H7: Adamın, bacağı kırılmadan kendisine çarpan arabaya binmesi
	H8: Dört köşesine ateş edilmesi sonucunda arabanın ön camının kolayca çıkarılması
	H9: Arabanın otobüse çarpmadan evvel hiçbir neden yokken, bir eğik platformdan fırlarcasına, abartılı şekilde havalanması
S4: Tabancayla sineğin vurulması	H10: Merminin sineğin yanından geçmesine rağmen sineğin hareketinin (Bernoulli İlkesi'ne aykırılık) etkilenmemesi ve sineğin sadece kanatlarının zarar görmesi
	H11: Kalp atışlarının (nabız) dakikada 400'e çıkması
S5: Yaraların hızla iyileşmesi	H12: Akyuvarların dış etkiyle uyarılmasıyla yaraların çok hızlı bir şekilde iyileşmesi
S6: Tren üstündeki kovalamaca	H13: Oldukça yüksek bir noktadan trenin üstüne düşen bayanın dengede kalması
S7: Suikast sahneleri	H14: Arabanın tavan havalandırmasından çıkan sigara dumanının, arabanın hareketi nedeniyle geriye değil de yukarıya doğru hareket etmesi
	H15: Rampa görevi gören arabanın hiç darbe almaması ve yükselen arabanın rampaya çıkmadan evvel kendiliğinden yükselmesi
S8: Tren kazası	H16: Şiddetli bir şekilde yere düşen vagonun camlarının kırılmaması
	H17: Baba ve oğlun birlikte suya düşmeleri sonucunda ilk etapta batmadan su yüzeyinde kalmaları
S9: Dokuma fabrikası sahnesi	H18: Çocukta, cam kapıya çarpıp parçalamasına rağmen en ufak bir kesiğin olmaması
	H19: Merminin bıçağı itmesi
Film Geneli	H20: Mermilerin güdümlü hareketi

Tablo 7. Öğrencilerin ikinci filmdeki farkındalıkları

Sahne Kodu	**Hata Kodu**	**Öğrenci Kodu**						**%**
		Ö1	*Ö2*	*Ö3*	*Ö4*	*Ö5*	*Ö6*	*(Hata Başına)*
S1	H1	**1**	**1**	0	0	**1**	**1**	66.7
	H2	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	100.0
	H3	**1**	**1**	**1**	0	0	0	50.0
	H4	**1**	0	0	**1**	**1**	0	50.0
S2	H5	**1**	0	0	0	**1**	**1**	50.0
	H6	0	0	0	0	0	0	.0
S3	H7	**1**	**1**	**1**	**1**	0	**1**	83.3
	H8	**1**	**1**	0	0	**1**	**1**	66.7
	H9	0	**1**	**1**	0	**1**	**1**	66.7
S4	H10	**1**	0	**1**	0	0	**1**	50.0
	H11	**1**	0	0	**1**	0	**1**	50.0
S5	H12	0	0	0	0	0	0	.0
S6	H13	0	**1**	**1**	**1**	**1**	0	66.7
S7	H14	0	0	0	0	0	0	.0
	H15	0	**1**	**1**	0	**1**	0	50.0
S8	H16	**1**	**1**	0	0	**1**	**1**	66.7
	H17	0	0	0	0	**1**	0	16.7
S9	H18	0	0	0	0	0	0	.0
	H19	0	0	0	0	0	0	.0
Film Geneli	H20	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	100.0
% *(Öğrenci Başına)*		**55.0**	**50.0**	**40.0**	**30.0**	**55.0**	**50.0**	**46.7**

Tablo 7'e göre, 2 ve 20 numaralı hatalar tüm öğrenciler tarafından fark edilmiştir. Ancak 6, 12, 14, 18 ve 19 numaralı hatalar ise hiçbir öğrenci tarafından fark edilememiştir. Bu hatalar, araştırmacılar tarafından önceden tespit edilmiş olan ancak öğrencilerin uygulama esnasında tespit edemediği hatalardır. Bunların dışındaki hatalar ise çeşitli oranlarda fark edilme yüzdelerine sahiptir.

Bu hataların çoğunluğunun fark edilme oranı %50 ve üzerinde olması dikkate değer bir husustur. Ayrıca hataların genel farkındalıkları %46.7 olarak tespit edilmiştir.

Öğrencilerin bireysel olarak farkındalıkları incelendiğinde, iki öğrenci dışındaki tüm öğrencilerin %50 ve üzerinde farkındalığa sahip oldukları görülmektedir. Örneklemin seçilmiş ve gönüllü öğrencilerden oluştuğu göz önüne alındığında bu durum, grubun bilinçli bir izleyici grubu olduğunun ve var olan bilişsel yeterliliklerini kullanabildiklerinin bir göstergesi sayılabilir.

Sonraki aşamada, öğrencilerin ikinci filmdeki farkındalık düzeyleri, Tablo 2'de belirtilen ölçütlerden yararlanarak elde edilen bulgular kategorize edilerek Tablo 8'te sunulmuştur.

Tablo 8. Öğrencilerin ikinci filmdeki farkındalık düzeyleri

Sahne Kodu	**Hata Kodu**	**Öğrenci Kodu**						**Toplam**
		Ö1	*Ö2*	*Ö3*	*Ö4*	*Ö5*	*Ö6*	
S1	H1	3	3	0	0	1	3	10
	H2	4	4	4	4	4	4	24
	H3	3	4	1	0	0	0	8
	H4	1	0	0	1	2	0	4
S2	H5	1	0	0	0	1	1	3
	H6	0	0	0	0	0	0	0
S3	H7	4	4	4	4	0	4	20
	H8	4	4	0	0	2	3	13
	H9	0	4	4	0	1	4	13
S4	H10	4	0	4	0	0	4	12
	H11	2	0	0	3	0	2	7
S5	H12	0	0	0	0	0	0	0
S6	H13	0	4	4	4	4	0	16
S7	H14	0	0	0	0	0	0	0
	H15	0	3	3	0	1	0	7
S8	H16	4	4	0	0	4	4	16
	H17	0	0	0	0	4	0	4
S9	H18	0	0	0	0	0	0	0
	H19	0	0	0	0	0	0	0
Film Geneli	H20	4	2	4	4	4	4	22
	Toplam	**34**	**36**	**28**	**20**	**28**	**33**	**179**

Tablo 8'e göre, öğrencilerin tamamının farkında olduğu (*Bkz. Tablo 7*: 2 kodlu) hata, en yüksek farkındalık düzeyi olan 4. düzeydedir. 20 kodlu sahnede farkındalık yüzdesi %100 olmasına rağmen farkındalık düzeyi toplamı 22'de kalmıştır. Bunun nedeni 2 kodlu öğrencinin film genelindeki ilgili sahnelerdeki farkındalık düzeyinin 2 olmasıdır. Ayrıca farkındalığın hiç olmadığı (*Bkz. Tablo 4*: 6, 12, 14, 18 ve 19 kodlu) hataların farkındalık düzeylerinin sıfır olması beklenen bir sonuçtur.

İkinci filmdeki herhangi bir hata için grubun toplam farkındalık düzeyinin en yüksek değerinin (6x4=24) yarısı 12'dir. Bu değerin üstünde farkındalık düzeyi toplamına sahip hata sayısı 12 iken, bu değerin altında farkındalık düzeyi toplamına sahip hata sayısı ise 12'dir. Yani herhangi bir hata için toplam farkındalık düzeyinin en yüksek değerinin yarısı olan 12 değerinin altında farkındalık düzeyi toplamına sahip hata sayısı daha fazla bulunmuştur. Farkındalık düzeyleri toplamı öğrenciler bazında

ele alındığında, ikinci film için öğrencilerin hiçbirinin toplam farkındalık düzeyi en yüksek toplam puanın yarısı olan 40'ı geçememiştir.

4. TARTIŞMA

Tüm dünyada çok sayıda izleyici kitlesinin beğenisini kazanmış ve hatırı sayılır düzeyde gişe yapmış başarılı sinema filmleri izleyiciler üzerinde hiç şüphesiz önemli bir etki bırakmaktadır. Bu yapıtlar, bireylerin informal eğitim sürecini besleyen önemli bir kaynak teşkil etmektedir. Eğer bir sinema filmi, bilim-kurgu tarzının dışındaysa içeriğinin olabildiğince bilimsel gerçeklere dayandırılmış olması gerekir. Fakat bu yorumdan; "*Bilim-kurgu ya da fantastik tarzda film yapılmamalıdır.*" sonucu çıkarılmamalıdır. Fantastik ve bilim-kurgu tarzındaki filmler, bireyin hayal gücünün gelişmesine ve düşünce yapısına olumlu katkılar sağlayabilir. Örneğin Al-Khalili (2003) yayınlamış olduğu makalesinde zamanda yolculuğu tartışmış ve bu düşüncenin gerçekleşip gerçekleşmemesinin, ülkemizdeki adları ile "Geleceğe Dönüş" (Back to the Future), "Terminator" (The Terminator) veya "Zaman Makinesi" (Time Mechine) filmlerini izleyen izleyicileri daha da fazla meraklandırdığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Taylor (2003), fen ve bilim kurgu arasındaki ilişkiyi irdelediği çalışmasında, hayal gücünün önemine işaret etmiş ve "Uzay Yolu" (Star Trek) film serisine atıfta bulunarak, bu gibi yapıtların informal eğitime önemli katkı yaptığını vurgulamıştır. Allday (2003) tarafından yapılan bir başka çalışmada, "Uzay Yolu" ve "Yıldız Savaşları" film serilerinin bilim-kurguyu popüler hale getirdiğini; fakat bilim-kurgu filmlerinin içeriğindeki Fizik ile kurgu arasındaki ayrımın (kendi tabiriyle, "iyi" ve "kötü" Fizik) farkındalığının önemini belirtmiş ve bu ayrımın sınırlarının bilinmesi gerektiğini rapor etmiştir. Brake ve Thornton (2003) tarafından yayımlanan bir başka makalede ise bilim-kurgunun; fen, toplum ve kültür arasındaki ilişkiye odaklayıcı misyonuna dikkat çekilmiştir. Görüleceği üzere bu çalışmaların ortak özelliği bilim-kurgu odaklı olmaları ve farkındalık algısına vurgu yapmalarıdır. Bu bağlamda bilim kurgu dışındaki türlerde çekilen sinema filmlerinin bilimsel olgulara uygunluğu ve bu durumun oluşturduğu farkındalık da ele alınmalıdır. Çünkü bu tür filmler insanların gerçeklik algısını etkileyebilmektedir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Yapılan çalışma sonucunda, grubun farkındalık düzeyinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak, sinema filmlerindeki, bilimsel gerçeklik düzeyinin izleyiciler tarafından ciddi bir şekilde sorgulandığını; izleyicilerin, sahnelerdeki kurgu ve gerçeklik payının farkında olduklarını ifade edebiliriz. Bu genel sonuç, alanyazına girmiş çalışmalarda (Al-Khalili, 2003; Allday, 2003; Brake & Thornton, 2003; Rose, 2003; Taylor, 2003; Arroio, 2010) varılan sonuçlarla örtüşmektedir.

Bu çalışma, sinema filmlerinin eğitici misyonuna vurgu yapması ve izleyici grubun filmdeki bilimsel gerçeklilik düzeyini ciddi derecede sorgulaması bakımından önemlidir. Bu bağlamda, senaryo yazımı aşamasında, senaristlerin ciddi bir akademik danışmanlık hizmeti almaları yararlı olacaktır. Ayrıca, amaca uygun seçilmiş sinema filmleri, Fizik öğretiminde bir öğretim materyali olarak kullanılabilir. Arroio (2010) tarafından yayımlanan çalışmada da fen eğitiminde, bağlam temelli öğrenmede, sinemanın bir araç olarak kullanılabileceği önerilmiştir.

KAYNAKLAR

Al-Khalili J. (2003). Time travel: separating science fact from science fiction. *Phys. Educ. 38 (1),* 14-19. (http://iopscience.iop.org/0031-9120/38/1/302)

Allday J. (2003). Science in science fiction. *Phys. Educ. 38 (1),* 27-30. (http://iopscience.iop.org/0031-9120/38/1/304)

Arroio A. (2010). Context based learning: A role for cinema in science education. *Science Education International, 21 (3),* 131-143.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods* (Second Edition). Boston: Allyn and Bacon.

Brake M. & Thornton R. (2003). Science fiction in the classroom. *Phys. Educ. 38 (1),* 31-34. (http://iopscience.iop.org/0031-9120/38/1/305)

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *The Discipline and Practice of Qualitative Research*. In N. K. Denzin, and Y.S. Lincoln (Eds.), Handbook of Qualitative Research (Second Edition). Thousand Oaks: Sage.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. (Second Edition). Newbury Park: Sage.

Rose, C. (2003). How to teach biology using the movie science of cloning people, resurrecting the dead, and combining flies and humans. *Public Understand. Sci. 12,* 289–296. (http://pus.sagepub.com/content/12/3/289)

Taylor J. L. (2003). Probing the limits of reality: the metaphysics in science fiction. *Phys. Educ. 38(1),* 20-26. (http://iopscience.iop.org/0031-9120/38/1/303)

GENEL KİMYA I VE GENEL KİMYA II DERSLERİNİ ALMIŞ FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ORGANİK KİMYA KONULARINDAKİ HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİ

THE LEVELS OF READINESS ON ORGANIC CHEMISTRY OF THE PRE-SERVICE ELEMANTARY SCIENCE TEACHERS WHO HAD STUDIED GENERAL CHEMISTRY I AND GENERAL CHEMISTRY II COURSES

Dilek ÇELİKLER [a] Zeynep AKSAN [b]

[a] *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Samsun*
dilekc@omu.edu.tr

[b] *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun*
zeynep.axan@gmail.com

ÖZET

Hazırbulunuşluk düzeyinin yeterli olması ve edinilmiş bilgilerin zihinsel olarak şematize edilmesi birbirini izleyen öğrenmelerin gerçekleşmesi için gereklidir. Bu çalışma ile Genel Kimya I ve Genel Kimya II dersleri kapsamındaki organik kimya konusunda fen bilgisi öğretmen adaylarının edinmiş oldukları bilgilerin yeterli olup olmadığı ve bunun öğretmen adaylarını Genel Kimya IV (Organik Kimya) dersine hazırlayıp hazırlamadığını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği 2. sınıfta öğrenim gören ve Genel Kimya IV dersini alan 124 öğretmen adayıyla yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan ve Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0.886 olan 50 çoktan seçmeli sorudan oluşan test; Genel Kimya I ve Genel Kimya II derslerini almış olan öğretmen adaylarına Genel Kimya IV dersinin başlangıcında hazırbulunuşluk testi, dersin sonunda ise akademik başarı testi olarak uygulanmıştır. Veriler, SPSS istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma sonunda, öğretmen adaylarının hazırbulunuşluk düzeylerinin aritmetik ortalaması 42.95 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, Genel Kimya I ve Genel Kimya II derslerini almış olan fen bilgisi öğretmen adaylarının organik kimya konularındaki hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Mann Whitney U testi sonuçlarına göre,

öğretmen adaylarının cinsiyete yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri erkek öğretmen adayları lehine anlamlı olduğu (U=1450,500; p< ,05) saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Fen Bilgisi Öğretmen Adayı, Hazırbulunuşluk, Organik Kimya, Genel Kimya*

ABSTRACT

Being sufficient for the level of readiness and being schematized of the acquired information mentally are necessary to make consecutive learnings come true. With this study, has been aimed to determine whether the information that pre-service elemantary science teachers acquired about organic chemistry whitin the scope of General Chemistry I and General Chemistry II courses is sufficient or not and whether it will get the pre-service teachers ready for General Chemistry IV(Organic Chemistry) course or not. This research has been done with 124 pre-service teachers who have been studying their second grade in Primary Education Department at Ondokuz Mayıs University Faculty of Education and have studied General Chemistry IV. The test prepared by researchers, composed of 50 multiple choice questions, whose cronbach alpha reliability coefficient was found to be 0.886 was subjected to the pre-service elemantary science teachers who studied General Chemistry I and General Chemistry II at the beginning of the General Chemistry IV course as a readiness test and at the end of the course it has been applied as on academic success test. The collected data were analysed by using SPSS statistical packet programme. At the end of the survey, the aritmatic average of the pre-service teachers' levels of readiness was found to be 42.95. This result showed that the level of readiness about organic chemistry subjects of pre-service elemantary science teachers who studied General Chemistry I and General Chemistry II courses is low. According to the resuts of Mann Whitney U test, the levels of readiness of pre-service teachers in terms of sex have been found to be meaningful in favour of male pre-service teachers (U=1450,500; p< ,05).

Key Words: *Pre-Service Elemantary Science Teachers, Readiness, Organic Chemistry, General Chemistry*

1. GİRİŞ

Karbon kimyası olarak da anılan Organik Kimya, kimya alanının önemli bir bölümünü oluşturur. Karbon bileşiklerinin kimyası diye nitelendirilmesi, bütün organik bileşiklerin karbon içermesinden kaynaklanmaktadır. Ancak her karbon içeren bileşiğin organik bileşik olmadığı da unutulmamalıdır (Fessenden, Fessenden ve Logue, 2001).

Organik maddelerden bazıları yapı maddesi, bazıları düzenleyici, bazıları da enerji verici olarak görev yaparlar. Karbonhidratlar, yağlar, nükleik asitler, proteinler, enzimler ve vitaminler biyolojik öneme sahip olan organik bileşiklerdir. Bunun yanı sıra, günlük hayatta kullandığımız ilaçlar, plastikler, sentetik boyalar, polimerler, sabun ve deterjanlar da sentezlenmiş organik bileşiklerdendir. Organik bileşiklerin bu öneminden dolayı, organik kimya konularının öğrencilere öğretimi oldukça önemlidir.

Eğitim öğretim süreci için son derece önemli olan hazırbulunuşluk öğrenme öğretme sisteminin önemli bir girdisidir (Bloom, 1995). Hazırbulunuşluk sinir sisteminin öğrenmeye hazır hale gelmesi (Binbaşıoğlu, 1995), belli bir öğrenme etkinliğini gerçekleştirmek için gerekli olan ön koşul davranışların kazanılması (Ülgen, 1997; Yılmaz ve Sünbül, 2003), bireyin belli bir gelişim görevini olgunlaşma ve öğrenme yoluyla yapabilecek düzeye ulaşması (Başaran, 1998), herhangi bir etkinliği yapmak için bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor yönden hazır olması ve hazırsa ne düzeyde hazır olduğunun bir ölçüsüdür. Bu ölçü hem bireyin konuya giriş seviyesini temsil eder hem de bireyin konuyla ilgili ön bilgi ve tutumunu kapsar (Yenilmez ve Kakmacı, 2008).

Bireyin öğrenmeye karşı tavrı, geliştirdiği kavramlar ve değerler, benlik duygusu, alışkanlıkları, dil gelişimi, ilgileri, ihtiyaçları, çalışma yöntemleri, korkuları gibi durumları hazırbulunuşluğunu biçimlendiren öğelerdir (Başaran, 1998).

Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesinin belirlenmesi, öğretimin verimli hale gelmesi açısından oldukça önemlidir. Bu yüzden, hazırbulunuşluk seviyesinin belirlenmesiyle; konunun başlangıcında öğrencilerin önceden neler bildiklerini saptamak, öğrencilerin bireysel olarak hangi standartlara sahip olduklarını belirlemek, bilgilerin tekrar öğretilmesi mi yoksa ilerleme mi gerektiğini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Yüksel, Marangoz ve Canaran, 2004).

Hazırbulunuşluk seviyesinin belirlenmesi sonucu farklı hazırbulunuşluk seviyelerinde öğrencilerle karşılaşılabilir. Bu yüzden, öğretimin iyi organize edilmesi gerekmektedir. Hazırbulunuşluk düzeyi düşük olan öğrenciler için bilgi eksikliklerini tamamlayacak, somut, az basamaktan oluşan, daha çok önceki tecrübelerine yakın ve basit etkinlikler düzenlenmelidir. Hazırbulunuşluk düzeyi yüksek öğrenciler için ise daha önce başardıkları etkinlikler atlanılıp; daha karmaşık, soyut, çok yönlü etkinlikler düzenlenebilir (Yenilmez ve Kakmacı, 2008).

Yapılan literatür incelemesi sonucu, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyiyle ilgili farklı derslere yönelik sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan bazılarında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğu sonucu görülmektedir. Tuna ve Kaçar (2005), İlköğretim Matematik Öğretmenliği programına yeni başlayan öğrencilerin lise 2 matematik konularındaki hazırbulunuşluk düzeylerini incelendiği araştırmalarında hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğu

sonucuna varmıştır. Yenilmez ve Kakmacı (2008), ilköğretim 7. sınıftaki öğrencilerin matematik dersindeki hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin matematik başarısı, matematiğe olan ilgi ve matematiği başarmaya ilişkin inançlara göre farklılaştığı, cinsiyete göre ise farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmaların bazılarında ise öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Unutkan (2007), okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazırbulunuşluğunun incelediği araştırmasında, okul öncesi eğitim alma değişkeni ile çocukların matematik becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, bu çocukların matematik becerilerinde okul öncesi eğitim almayanlara oranla daha yeterli olduğunu saptamıştır. Aydemir (2008), araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının ilköğretim matematik dersi sayılar öğrenme alanı içeriğine ilişkin hazırbulunuşluklarının orta düzeyde olduğunu bulmuştur.

Demir (1998), öğrencilerin ilkokulda Türkçe ve matematik derslerindeki başarılarıyla öğretime hazır oluşları arasındaki ilişki üzerine yapmış olduğu çalışmasında, hazır oluş düzeyleri yüksek olan öğrencilerin ders başarılarının yüksek, hazır oluş düzeyleri düşük olan öğrencilerin ders başarılarının düşük olduğu sunucuna ulaşmıştır. Yine Ünal ve Özdemir (2008) yabancı dil derslerinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin akademik başarılarına etkisini araştırdıkları çalışmasında, hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yaşam için önemli olan organik kimya konularındaki farklı bilgi düzeylerine sahip olan öğretmen adaylarının hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi, uygun öğretim programlarının uygulanması açısından önemlidir. Bu çalışma ile Genel Kimya I ve Genel Kimya II derslerini alan fen bilgisi öğretmen adaylarının Genel Kimya IV (Organik Kimya) dersi kapsamında organik kimya konularındaki hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Hazırbulunuşluk ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, fen eğitimiyle ilgili sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmış olması ve fen eğitiminde öğretmen adaylarının organik kimya konularındaki hazırbulunuşlukları ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamış olması, yapılan bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

2. YÖNTEM

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya değişim derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2005). Çalışmanın örneklemini, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Fen Bilgisi Öğretmenliği 2. sınıfta öğrenim gören ve Genel Kimya IV dersini alan 124 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan ve Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0.886 olan 50 çoktan seçmeli sorudan oluşan test; Genel Kimya I ve Genel Kimya II derslerini almış olan öğretmen adaylarına Genel Kimya IV dersinin başlangıcında organik kimya konularındaki hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek için ön test, dersin sonunda ise akademik başarılarını belirlemek için son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının organik kimya konularına yönelik ilgileri sorulmuştur. İlgi duymayan adaylar "*konu ilgi çekici değil, soyut kavramlar içeriyor, günlük hayatla ilişkilendirilmiyor, deney yapılamıyor, ezbere dayalı, ders için ayrılan süre yetersiz* ve *bunların dışında sizin eklemek istediğiniz başka nedenler var mı"* maddeleriyle ilgi duymama nedenlerini ifade etmişlerdir.

2.1. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi SPSS istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırbulunuşluk düzeyleri açısından cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık bulunup bulunmadığı Mann Whitney U testi ile hazırbulunuşluk düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki ise T testi kullanılarak saptanmıştır. Adayların organik kimya konularına yönelik ilgileri ise yüzde ve frekans olarak belirlenmiştir.

3. BULGULAR

Fen bilgisi öğretmen adaylarının organik kimya konularındaki hazırbulunuşluk düzeylerine cinsiyetin etkisini incelemek amacıyla yapılan ön testin Mann Whitney U testi analiz sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının cinsiyete göre organik kimya konularındaki hazırbulunuşluk düzeyine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	53	70.63	3743.50	1450.500	.029
Erkek	71	56.43	4006.50		

$p<.05$

Tablo 1 incelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının ön test organik kimya hazırbulunuşluk düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Mann Whitney U testine göre, öğretmen adaylarının cinsiyete yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri erkek öğretmen adayları lehine anlamlı olduğu saptanmıştır [$U=1450.500$; $p<.05$].

Fen bilgisi öğretmen adaylarının organik kimya konularındaki akademik başarılarına cinsiyetin etkisini incelemek amacıyla yapılan son testin Mann Whitney U testi analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının organik kimya konularındaki akademik başarılarının cinsiyete göre Mann Whitney U testi sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	53	58.67	3109.50	1678.500	.302
Erkek	71	65.36	4640.50		

p > .05

Mann Whitney U testi sonuçları, fen bilgisi öğretmen adaylarının organik kimya konularındaki akademik başarılarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir [U = 1678.500; p > .05].

Fen bilgisi öğretmen adaylarının organik kimya konularındaki hazırbulunuşluk düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan son testin T testi analiz sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının organik kimya hazırbulunuşluk düzeyi ile akademik başarıya ilişkin T testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ön test	124	42,95	7,097	123	62,009	,000
Son test	124	88,05	5,745			

p<.05

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının organik kimya konularındaki başarıları ile hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin organik kimya konularındaki başarıları, hazırbulunuşluk düzeylerine göre değişmektedir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının organik kimya konularına olan ilgilerinin frekans ve yüzde dağılım sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının organik kimya konularına olan ilgileri

	İlgi Duyuyor		İlgi Duymuyor	
	f	%	f	%
Genel Kimya IV dersi öncesi	29	23.4	95	76.6

Genel Kimya IV dersi sonrası	87	70.2	37	29.8

Tablo 4 incelendiğinde, adayların Genel Kimya IV dersi öncesi organik kimya konularına olan ilgilerinin az olduğu ancak ders sonrası arttığı saptanmıştır.

Organik kimya konularına ilgi duymayan adayların ilgi duymama nedenlerinin frekans ve yüzde dağılım sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının organik kimya konularına ilgi duymama nedenleri

İlgi duymama nedenleri													
Konu ilgi çekici değil		**Soyut kavramlar içeriyor**		**Günlük hayatla ilişkilendirilemiyor**		**Deney yapılamıyor**		**Ezbere dayalı**		**Ders için ayrılan süre yetersiz**		**Diğer nedenler**	
f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
6	6.3	**38**	**40.0**	**21**	**22.1**	**10**	**10.5**	4	4.2	**16**	**16.8**	-	-
4	10.8	**5**	**13.**	3	8.1	**5**	**13.5**	2	15.4	**18**	**48.6**	-	-

Tablo 5 incelendiğinde, organik kimya konularına ilgi duymayan adayların çoğu; ders süresinin yetersiz olması, soyut kavramlar içermesi, günlük hayatla ilişkilendirilemiyor ve deney yapılamıyor olmasından dolayı ilgi duymadıklarını belirtmişlerdir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Fen bilgisi öğretmen adaylarının Genel Kimya IV dersi kapsamında organik kimya konularındaki hazırbulunuşluk düzeylerine ve akademik başarılarına cinsiyetin etkisi incelemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Hazırbulunuşluk düzeylerinin erkek öğretmen adayları lehine anlamlı olduğu [$U=1450.500$; $p<.05$], akademik başarılarının ise cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir [$U = 1678.500$; $p > .05$]. Organik kimya konularına ders öncesi ilgi duyan adayların sayısı %23.4 iken ders sonrası %70.2 ye yükselmiştir.

Bu çalışma ile fen bilgisi öğretmen adaylarının organik kimya konularında hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun nedeni ortaöğretim programında, Genel Kimya I ve Genel Kimya II dersleri kapsamında organik kimya konularına yeterince yer verilmemesi yüzünden öğretmen adaylarının gerekli ön öğrenmelere sahip olmamasıdır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının akademik

başarıları yüksek bulunmuştur. Bunun nedeni ise, Genel Kimya IV (Organik Kimya) dersinde öğretmen adaylarının hazırbulunuşlukları göz önüne alınarak eksikliklerini giderecek, organik kimya konuları ile yaşam arasında bağlantı kurularak ilgilerini ve tutumlarını arttıracak şekilde öğretimin planlanmış olmasına, görsel materyallere yer verilerek organik kimya konuların ayrıntılı ve kapsamlı şekilde işlenmesine dayanmaktadır.

Yaşamın bir parçası olan organik kimyanın önemli bir konu olması, organik kimya öğretimini kaçınılmaz kılmaktadır. Yapılan çalışmada, yaşamın her anında karşımıza çıkan ve yaşamın en önemli parçası olan organik kimya konularında, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin düşük olması, bu çalışmayı yaptığımız öğrencilerin ortaöğretimi 3 yılda tamamlayan öğrencilerden oluşmuş olması, lisede organik kimya konuları üzerinde yeteri kadar durulmamasından ve üniversitede Genel Kimya I ve Genel Kimya II derslerinde Genel Kimya IV dersine hazır olmalarını sağlayacak ön bilgilerin kazandırılmamasından kaynaklanabilmektedir.

Hazırbulunuşluk seviyelerinin saptanması sonucu düşük hazırbulunuşluk seviyesine sahip öğrencilerin ön öğrenme eksiklerinin giderilmemesi öğrencilerin ileriki konularda başarısız olmasını sağlamaktadır. Bu yüzden düşük hazırbulunuşluk seviyesine sahip öğrenciler için öğretim iyi organize edilmelidir. Telafi programlarının konulması, az basamaktan oluşan, somut ve basit etkinliklere yer verilerek öğretimin adım adım yapılması öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmek açısından önemlidir.

Hazırbulunuşluk, öğrenci başarısının en önemli faktörlerindendir. Öğrenci gerekli hazırbulunuşluğa sahip olması, öğrencinin öğrenim süreci sonunda başarılı olmasını sağlamaktadır. Özellikle sayısal dersler olan matematik ve fen derslerinde hazırbulunuşluk büyük önem taşımaktadır. Bu tür derslerde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri tespit edilip, öğrencilerin öğrenme eksiklikleri belirlenip, bu eksiklikler giderilmez, gerekli ön bilgiler öğrencilere kazandırılmazsa öğretim süreci sonunda öğrencilerin başarısız olması kaçınılmazdır.

Yaşamı etkileyen kimyasal kavram ve ilkelerin farkında bireylerin yetişmesi açısından kimya konularının öğretimi oldukça önemlidir. Canlıların temel maddesi olan karbon bileşikleri ve günlük hayatta organik bileşiklerle her an karşı karşıya olduğumuz

düşünülürse organik kimya konularının öğretiminin ne denli önemli olduğu görülmektedir. Bu nedenle, organik kimya konularının öğretiminde öğretmen adaylarının bilgi eksikliklerini giderecek öğretim yöntemleri kullanılması, öğretmen adaylarının organik kimya bilgilerinin soyut olmadığını, günlük yaşamla doğrudan ilişkili olduğunu algılaması ve bu sayede organik kimya konularına ilgi ve tutumları artmasıyla öğretim daha verimli hale gelecektir. Ayrıca fen bilgisi öğretmenliği lisans programında 2 teorik ders saati olan Genel Kimya IV dersinin hem teorik hem de uygulamalı olarak saatinin artırılması organik kimya konularının daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı kanaatindeyiz.

KAYNAKÇA

Aydemir, T. (2008). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeni İlköğretim Matematik Dersi Programının Sayılar Öğrenme Alanı İçeriğine İlişkin Hazırbulunuşluk Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Başaran, İ. E. (1998). *Eğitim psikolojisi*. (5. Baskı). Ankara: Aydan Web Tesisleri.

Binbaşıoğlu, C. (1995). *Eğitim psikolojisi*. (9. Baskı). Ankara: Yargıcı Mat.

Bloom, B. **(**1995). İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme. (2. Baskı). (Çeviren: Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Demir, K. (1998). *Öğrenime Hazır Oluşluğun İlkokulda Türkçe Ve Matematik Derslerindeki Başarı İle İlişkisi Üzerine Bir Araştırma,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Fessenden, R.J., Fessenden, J.S., Logue, M.W. (2001). Organik Kimya, 6.Baskı, Güneş Yayıncılık, Ankara.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınları.

Tuna, A., Kaçar, A. (2005). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programına Başlayan Öğrencilerin Lise 2 Matematik Konularındaki Hazırbulunuşluk Düzeyleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi, 13 (1), 117-128.*

Unutkan, Ö. P. (2007). Okul Öncesi Dönem Çocukların Matematik Becerileri Açısından İlköğretime Hazırbulunuşluğunun İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 243-254.*

Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Alkım yayınevi.

Ünal, M., Özdemir, M. Ç., (2008). Eğitim Fakültelerinde Ortak Ders Olarak Okutulan Yabancı Dil Derslerinde Öğrencilerin Bilişsel Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Akademik Başarıya Etkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (1), 13-22.*

Yılmaz, H. ve Sünbül, A. M. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: MikroYayınları.

Yenilmez, K., Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Matematikteki Hazır Bulunuşluk Düzeyi, *Kastamonu Eğitim Dergisi, 16 (2), 529-542.*

Yüksel, A., Marangoz, D.Ç., Canaran, N.T. (2004). Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri. http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/bildiriler/Arzu%20Yuksel.doc

OKUL ÖNCESİNDE UYGULANAN FEN ETKİNLİKLERİNİN 5-6 YAŞ ÇOCUKLARIN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ

Mustafa Doğru, Ahmet Arslan, Fatih Şeker

Akdeniz Üniversitesi,Eğitim Fakültesi,İlköğretim Bölümü, Antalya

mustafadogru@akdeniz.edu.tr, fenci990@hotmail.com, fatihseker@akdeniz.edu.tr

ÖZET

Problem bulma ve çözme stratejileri kolaylıkla ve doğal olarak okul öncesi çocuklara uygulanabilmektedir. Eğitimciler, çocukların karşılaştıkları problemleri çözme yeteneklerini büyük ölçüde geliştirmeye yardım etme konusunda kendilerini sorumlu hissetmelidirler. Öğrencilere problem çözme becerilerini kazandırmak kadar bu becerileri problem çözme sürecinde nasıl kullandıklarını ortaya koymak da önemlidir. Bu araştırmada, okul öncesi dönem 5-6 yaş grubuna uygulanan fen etkinliklerinin çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Antalya ilinde özel bir kreşe devam eden 48 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma kapsamında öğrencilere 5 hafta boyunca basit fen etkinlikleri yaptırılmıştır. Verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden gözlem yolu kullanılmıştır. Öğrencilerinin deney çalışmaları sırasında problem çözmeye dönük ortaya koydukları davranışlar, oluşturulan gözlem formuna kaydedilmiştir. Verilerin istatistiksel analizi SPSS paket programından yararlanılarak yapılmıştır; etkinlikleri yaparken çocukların ne tip problem çözme stratejileri kullandıkları ve problem çözme aşamalarını nasıl gerçekleştirdikleri yüzde-frekans verilerek tablolaştırılmıştır. Problem çözme becerileri cinsiyet açısından da değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Fen Etkinlikleri, Problem Çözme Becerisi,Okul Öncesi*

1. Giriş

Yapılan bilimsel araştırmalar, sağlıklı, mutlu, nitelikli ve istenilen davranışa uygun nesiller yetiştirebilmek için çok küçük yaşlarda eğitime başlanması gerekliliğini ortaya koymuştur (Umut Pakkal, 2007). Küçük yaşlarda öğrenilen bilgi ve deneyimler insanların hayat boyunca kullanacağı bilgi ve deneyimlerdir. Bu dönem, insan hayatının temelini oluşturur ve insanların geleceğine yön verir. Bu nedenle erken yaşlarda verilen eğitim çok önemlidir (Konya, 2007). Bireyin doğumundan

ilköğretime başlamasına kadar olan süre, okul öncesi eğitimi kapsamaktadır (İliş, 2006). Çocukların zihinsel, sosyal ve bedensel gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemlerden biri de okul öncesi dönemdir (Erkoca Akköse, 2008). Çocuklar olgunlaşmaya başladığında ve dünya ile tecrübeleri arttıkça, çocuklarda bilinmeyeni keşfetme ve araştırma ihtiyacı doğar (Durdu, 2010). Çocukların dünyayı tanıması ve keşfetmesi ancak yetişkinlerin yardımı ile olur. Bunu gerçekleştirmenin en uygun yollarından biri çocuğa verilecek okul öncesi eğitimdir (Saxe, Guberman & Gearhart, 1987). Aktif olarak keşfeden çocuklar; gözlem yapmak, yaptığı gözlemleri sınıflayarak çıkarımlarda bulunmak için duyularını kullanır. Böylece merak hislerini geliştirerek arkadaşları ve yetişkinler ile paylaşımlarda bulunur (Tavlı & Dağlıoğlu, 2010). Günümüzde çocuklar deneyimlerinin çoğunu okul yolu ile kazanmakta ve bu kazandıkları deneyimler onların ileriki yaşantılarını etkilemektedir (Bjorklund, 1995).

İnsanların yaşadığı süre boyunca çeşitli sorunlarla karşılaşmaları ve bu sorunların üstesinden gelebilmeleri için uygun çözüm yolları aramaları doğaldır. Sorunlarla karşılaşmak ve bunlara çözüm bulmak belli bir yaş grubuna özgü değildir. İnsanlar her yaş döneminde çözülmesi gereken sorunlarla karşılaşabilir. Bireylerin hayatlarına devam edebilmeleri için karşılaştıkları sorunları çözerek üstesinden gelmeleri gerekmektedir. Buda problem çözme becerisi ile sağlanabilir (Polat & Tümkaya, 2010). Problem bireyin hedefine ulaşmada karşısına çıkan engeller olarak ifade edilmektedir (Bingham, 1983). Problem çözme, belirli bir durumla başa çıkabilme için uygun seçenekleri oluşturma, birini seçme ve uygulamayı içeren bilişsel ve davranışsal bir süreçtir (Erhan, Hazar & Tekin, 2008). Bir problemin çözümünde; problemin hissedilmesi ve anlaşılması, problemin köküne inilmesi, çözüm yollarının ortaya konulması, en uygun çözüm yolunun seçilmesi ve problemin çözülmesi aşamaları yer almaktadır (Stevens, 1998). Problem çözme becerisini kişinin hayat başarısını doğrudan etkileyen bir unsur olarak düşündüğümüzde, problem çözme becerisi kişinin mutlu ve yaşam doyumu içerisinde bir hayat sürmesini sağlamakta aynı zamanda ruh sağlığını korumada etkili bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Sonmaz, 2002). Bireylerin yaşamlarını bu şekilde etkileyen bir faktörün erken yaşlarda kazanılması çok önemlidir. Okul öncesi dönem, problem çözme becerilerinin kazandırılması için gerekli eğitimin verilmesinde en uygun çağdır. Çünkü çocuklar için daha dünya çok yenidir. Onlar için dünyada bilinmeyen, keşfedilmeyen ve merak edilen birçok yön vardır. Dolayısıyla çocuklar doğal olarak problem çözme becerilerini kazanmaya yönelik ortamlar ve etkinlikler içerisinde yer almaktadırlar (Akkaya, 2006; NCTM, 2008). Okul öncesi çocuklarda problem çözme becerisi çeşitli aktiviteler, sosyal etkileşim ve deneyimler ile geliştirilebilir (Chaille & Britain, 1997). Problem çözme becerisi çocuklara kazandırılması gereken yaşam boyunca kullanabilecek en temel ve kritik becerilerden biridir. Çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için çeşitli etkinliklerin sunulması çocukların yaratıcı problem çözümlerinine teşvik edilmesi gerekmektedir. Problem çözme becerisinin kazandırılması sürecinde, seçilen problemlerin çocukların günlük hayatı ile ilişkili olmasına özen gösterilmelidir (İliş, 2006). Problem çözme

becerisine sahip çocuklar yetiştirmek, çocukların sonraki yaşantılarında karşılarına çıkabilecek problemler ile başa çıkmayı, alternatif düşünme becerileri kazanmayı ve bireylerin daha mutlu olmalarını sağlayacaktır (Özdil, 2008).

Bireyin hayat boyu kullanacağı alışkanlıklar, değerler ile problem çözme becerileri küçük yaşlardan itibaren kazanıldığından, fen eğitiminin de ilk çocukluk yıllarından itibaren verilmesi uygundur (Başal, 2005). Erken çocukluk döneminde fen eğitiminin verilmesinin amacı çocukları bir bilim insanı veya mühendis yapmak değil, yaşadığımız yüzyılda çocuğu temel yaşam becerileriyle donatmak, bu karmaşık dünya içinde onlara kendisini korumayı ve çevresini tanımayı öğretilmektedir. Böylece geleceğin büyüklerine, giderek büyüyen dünya problemlerini çözme yeteneği kazandırılabilinir (Şahin, 1998). Problem çözme becerisi kalıtım yoluyla geçmez ancak öğrenilip geliştirilebilinir. Öğrencilere uygun öğrenme ortamları hazırlandığında, öğrenciler yapılan aktivitelere doğrudan katılıp problem çözmede başarılı olduklarında daha iyi öğrenmektedirler (Dale & Balloti, 1997). Problem çözme becerisi gelişmiş, nesneler arasında neden sonuç ilişkisi kurabilen yaratıcı bireylerin yetişmesi fen eğitiminin verilmesi ile sağlanabilinir (Macaroğlu Akgül, 2004). Fen eğitimi amaçları arasında yer alan problem çözme becerileri, öğrenilebilinir. Bu öğrenme iyi seçilmiş problemlerin öğrenciye çözdürülmesi ile sağlanabilinir. Fen öğretiminde problemler fen konularından seçilir (Korkmaz, 2002). İyi bir fen eğitimi öğrencilerin bilimsel bilgi ve becerilerin kazandırmasına yönelik olmalıdır (Mirzaie, Hamıdı & Anarakı, 2009). Okul öncesi çocukların merak ve araştırma duygularını geliştiren, bilimsel süreç becerileri kazandıran etkinliklerden biri de fen etkinlikleridir. Fen etkinlikleri gerçekleşirken çocuklar, eğlenerek öğrenmekte, arkadaşlarıyla iletişim kurarak sonuçlarını tartışmakta ve paylaşımda bulunmaktadırlar (Smith, 2001; Demiriz, Karadağ & Ulutaş, 2003). Çocuklar fen etkinlikleri ile eğlenirken fene karşı pozitif tutum geliştirmekte ve onları ileriki yaşamları için saklamaktadırlar (Çamlıbel Çakmak, 2006). Okul öncesinde fen etkinlikleri çocukların bilimle tanıştığı ilk etkinliklerdir. Fen etkinlikleri, çocukların yaşadıkları çevreyi tanımalarına ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Ünal & Akman, 2006).

Bu Çalışmada okul öncesi çocuklarda fen etkinliklerinin problem çözme becerisini geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Problem çözme becerisine sahip çocuklar ileriki yaşamlarında karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelebilecek ve daha kaliteli bir yaşam sürebileceklerdir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin problem çözme becerisini fen etkinlikleri nasıl etkilemektedir sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1- Fen etkinlikleri okul öncesi 5-6 yaş grubu öğrencilerinin problem çözmeye yönelik ortaya koydukları davranışlarını nasıl etkilemektedir?
2- Okul öncesi öğrencilerin problem çözme becerileri ile cinsiyetleri nasıl değişim göstermektedir?

2. Yöntem

2.1 Araştırma modeli

Çalışma, okul öncesi 5-6 yaş grubu öğrenciler ile gerçekleştiğinden araştırmanın doğasını bozmamak için onların yaş seviyelerine de uygun olarak model nitel araştırma desenine göre tasarlanmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma olarak sınıflandırılabilinir (Yıldırım & Şimşek, 2008).

2.2 Araştırma grubu

Bu çalışmada zaman ve erişebilirlik açısından kolaylık sağlayacağı düşünülerek, araştırma grubu kullanılmıştır. Araştırma grubunu Antalya ilinde özel bir kreşte öğrenim gören 5-6 yaş grubu 28 kız ve 20 erkek olmak üzere toplam 48 öğrenci oluşturmaktadır.

2.3 Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada yapılandırılmış gözlem yoluyla veri toplanmıştır. Yapılandırılmış gözlem; gözlem öncesi bilginin toplanması ve kayıt edilmesi için oluşturulmuş bir kodlama sistemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010). Bu yüzden araştırmacı tarafından problem çözme envanteri hazırlanmıştır (Ek-1). Problem çözme envanteri hazırlanırken yerli ve yabancı problem çözme becerileri alan yazılı kavramlar ve araştırmalar incelenmiştir. Problem çözme envanteri problem çözme aşamalarına "problemin farkına varma, problemi tanımlama, probleme çözüm önerisi üretme, probleme çözüm önerisi seçme, probleme çözüm önerisi uygulama, ile sonuç ve yorum" uygun olarak altı başlık altında hazırlanmıştır (Stevens, 1998). Envanter hazırlanırken okul öncesi 5-6 yaş grubu Şubat-Mart ayı kazanımlarını kapsayacak düzeyde olmasına özen gösterilmiştir. Gözlem formu hazırlandıktan sonra alanında uzman iki akademisyene incetilmiştir. Araştırmada sırasıyla "Şişedeki balon, ses tutucu, suda kaybolan şeker, biri masayı dağıtmış acaba kim dağıtmış, biri sınıfta dolaşmış acaba kim dolaşmış" fen etkinlikleri beş hafta boyunca öğrencilere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Bu beş etkinlik uygulanırken veriler iki öğretmen tarafından gözlem formuna kayıt edilmiştir. Aynı zamanda uygulamalar video kameraya kayıt edilerek öğrencilerin davranışları ile gözlem formları tekrar gözden geçirilmiştir.

2.4 Verilerin analizi

Verilerin istatistiksel analizi SPSS paket programından yararlanılarak yapılmıştır; fen etkinlikleri ile çocukların problem çözme sürecinde ortaya koydukları davranışlar ile cinsiyet arasındaki değişim ve problem çözme aşamaları yüzde-frekans verilerek tablolaştırılmıştır.

3. Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular iki ana başlık altında incelenmektedir. Bunlardan birincisi fen etkinlikleri okul öncesi öğrencilerinin problem çözmeye yönelik davranışlarını nasıl

etkilemektedir diğeri de problem çözme becerileri ile cinsiyetleri arasındaki değişimi ifade eden değerlendirmelerdir. Bu iki ana başlık çerçevesinde bulgular problem çözme aşamaları dikkate alınarak tablolar halinde verilmiştir.

Çocukların problem çözme basamaklarından "Problemin farkına varma" basamağındaki fen etkinliklerinin çocukların problemi çözmeye yönelik ortaya koydukları davranışları arasındaki değişimin bulguları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 Çocukların fen etkinlikleri sırasında "Problemin farkına varma" basamağına ait davranışların yüzde ve frekans değerleri.

			1.HAFTA	2.HAFTA	3.HAFTA	4.HAFTA	5.HAFTA
MADDE 1	1	f	40	27	31	39.6	36
		%	83.3	56.2	64.6	64.6	75.0
	0	f	8	21	17	17	12
		%	16.7	43.8	35.4	35.4	25.0
MADDE 2	1	f	25	21	25	28	28
		%	52.1	43.8	52.1	58.3	58.3
	0	f	23	27	23	20	20
		%	47.9	56.2	47.9	41.7	41.7
MADDE 3	1	f	34	23	34	38	32
		%	70.8	47.9	70.8	79.2	66.7
	0	f	14	25	14	10	16
		%	29.2	52.1	29.2	20.8	33.3

Tablo1'in devamı

MADDE 4	1	f	36	26	31	35	33
		%	75.0	54.2	64.6	73.0	68.7
	0	f	12	22	17	13	15
		%	25.0	45.9	35.4	27.1	31.3
MADDE 5	1	f	44	31	41	42	42

		%	91.7	64.6	85.4	87.5	87.5
MADDE 6	0	f	4	17	7	6	6
		%	8.3	35.4	14.6	12.5	12.5
	1	f	37	26	27	33	33
		%	77.0	54.2	56.3	68.8	68.8
	0	f	11	22	21	15	15
		%	22.9	45.8	43.8	31.3	31.3

f: Frekans. K: Kız. E: Erkek.. 0: Gözlenmedi. 1: Gözlendi

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin problemle ilgili başkalarının duygularını ifade etti davranışı fen etkinlikleri arttıkça gözlenme sıklığı artmaktadır. Diğer maddeler ise öğrencilerin davranışı sergileme sıklığı haftalara göre değişim göstermektedir. Buda öğrencilerin problemin farkına varma basamağında her hafta dikkatlerinin dağılabileceğini ortaya koymaktadır.

Çocukların problem çözme basamaklarından "Problemi tanımlama" basamağındaki fen etkinliklerinin çocukların problemi çözmeye yönelik ortaya koydukları davranışları arasındaki değişimin bulguları Tablo 2'de verilmiştir

Tablo 2 Çocukların fen etkinlikleri sırasında "Problemi tanımlama" basamağı na ait davranışların yüzde ve frekans değerleri.

			1.HAFTA T	2.HAFTA T	3.HAFTA T	4.HAFTA T	5.HAFTA T
MADDE 7	1	f	20	23	22	26	25
		%	41.6	47.9	45.8	54.2	52.1
	0	f	28	25	26	22	23
		%	58.3	52.1	54.2	45.8	47.9
MADDE 8	1	f	25	23	28	28	32
		%	52.1	47.9	58.3	58.3	66.7

MADDE 9	0	f	23	25	20	20	16
		%	47.9	52.1	41.7	41.6	33.4
	1	f	40	35	31	34	39
		%	83.3	72.9	64.6	70.8	81.3
MADDE 10	0	f	8	13	17	14	9
		%	16.6	27.1	35.5	29.2	18.8
	1	f	19	22	22	24	23
		%	39.5	45.8	45.9	50.0	48.0
	0	f	29	26	26	24	25
		%	60.4	54.2	54.1	50.0	52.1
MADDE 11	1	f	14	17	19	20	18
		%	29.1	35.4	39.6	41.6	37.5
	0	f	34	31	29	28	30
		%	70.8	64.5	60.4	58.3	62.5
MADDE 12	1	f	17	18	21	23	21
		%	35.4	37.5	43.8	47.9	43.8
	0	f	31	30	27	25	27
		%	64.6	62.5	56.2	52.1	56.2
MADDE 13	1	f	24	22	21	23	30
		%	50.0	45.9	43.8	47.9	62.5
	0	f	24	26	27	25	18

Tablo 2’nin devamı

		%	50.0	54.2	56.2	52.1	37.6
MADDE 14	1	f	26	20	21	26	29
		%	54.2	41.7	43.8	54.2	60.4

MADDE 15	0	f	22	28	27	22	19
		%	45.9	58.4	56.3	45.8	39.6
	1	f	29	20	21	25	31
		%	60.5	41.7	43.7	52.1	64.6
	0	f	19	28	27	23	17
		%	39.6	58.3	56.3	47.9	35.5

f: Frekans. K: Kız. E: Erkek. 0: Gözlenmedi. 1: Gözlendi

Tablo 2 incelendiğinde problem çözme aşamalarından "Problemi tanımlama" basamağında öğrencilerin fen etkinlikleri arttıkça bu basamaktaki davranışı gösterme sıklıklarının da arttığı gözlenmektedir. Bu basamakta sadece "Problemle ilgili sorulara cevap verdi" davranışı farklı bir şekilde da göstermektedir.

Çocukların problem çözme basamaklarından "Probleme çözüm önerisi üretme" basamağındaki fen etkinliklerinin çocukların problemi çözmeye yönelik ortaya koydukları davranışları arasındaki değişimin bulguları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Çocukların "Probleme çözüm önerisi üretme" basamağına ait davranışların yüzde ve frekans değerleri.

			1.HAFTA	2.HAFTA	3.HAFTA	4.HAFTA	5.HAFTA
MADDE 16	1	f	20	19	20	24	26
		%	41.7	39.6	41.7	50.0	54.2
	0	f	28	29	28	24	22
		%	58.4	60.4	58.4	50.0	45.8
MADDE 17	1	f	16	18	20	23	20
		%	33.3	37.5	41.7	48.0	41.7
	0	f	32	30	28	25	28
		%	66.6	62.4	58.3	52.1	58.3
MADDE 18	1	f	24	23	24	26	28

		%	50.0	47.9	50.0	54.1	58.4
MADDE 19	0	f	24	25	24	22	20
		%	50.0	52.1	50.0	45.8	41.7
	1	f	20	21	25	27	28
		%	41.7	43.7	52.1	56.2	58.3
MADDE 20	0	f	28	27	23	21	20
		%	58.4	56.3	47.9	43.7	41.6
	1	f	17	20	24	26	21
		%	35.4	41.6	50.0	54.2	43.8
MADDE 21	0	f	31	28	24	22	27
		%	64.5	58.3	50.0	45.8	56.3
	1	f	19	21	23	25	23
		%	39.6	43.7	47.9	52.1	47.9
	0	f	29	27	25	23	25
		%	60.4	56.3	52.1	47.9	52.1

f: Frekans. K: Kız. E: Erkek. T: Toplam. 0: Gözlenmedi. 1: Gözlendi

Tablo 3 incelendiğinde problem çözme aşamalarından "Probleme çözüm önerisi üretme" basamağında çocukların "Problemlerle ilgili konuşulanları özetledi" ile "Problemlerle ilgili çözüm önerileri sundu" davranışları birinci haftadan beşinci haftaya kadar %10'un üzerinde bir artış göstermektedir.

Çocukların problem çözme basamaklarından "Probleme çözüm önerisi seçme" basamağındaki fen etkinliklerinin çocukların problemi çözmeye yönelik ortaya koydukları davranışları arasındaki değişimin bulguları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 Çocukların "Probleme çözüm önerisi seçme" basamağına ait davranışların yüzde ve frekans değerleri

			1.HAFTA	2.HAFTA	3.HAFTA	4.HAFTA	5.HAFTA
MADDE 22	1	f	19	17	23	25	27
		%	39.6	35.4	47.9	52.0	56.3
	0	f	29	31	25	23	21
		%	60.4	64.6	52.1	47.9	43.7
MADDE 23	1	f	15	14	19	23	22
		%	31.2	29.2	39.6	47.9	45.8
	0	f	33	34	29	25	26
		%	68.7	70.9	60.4	52.1	54.2

f: Frekans. K: Kız. E: Erkek. T: Toplam. 0: Gözlenmedi. 1: Gözlendi

Tablo 4 incelendiğinde problem çözme aşamalarından "Probleme çözüm önerisi seçme" basamağında etkinlikler boyunca davranış gözlenme sıklığı artış göstermektedir. Bu basamakta öğrencilerde en yüksek oranla gözlenen davranış "Çözüm önerilerine uygun olanı seçti" olmuştur.

Çocukların problem çözme basamaklarından "Çözüm önerisini uygulama" basamağındaki fen etkinliklerinin çocukların problemi çözmeye yönelik ortaya koydukları davranışları arasındaki değişimin bulguları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5 Çocukların "Çözüm önerisi uygulama" basamağına ait davranışların yüzde ve frekans değerleri

			1.HAFTA	2.HAFTA	3.HAFTA	4.HAFTA	5.HAFTA
MADDE 24	1	f	22	43	35	35	42
		%	45.9	89.6	72.9	72.9	87.5
	0	f	26	5	13	13	6
		%	54.2	10.4	27.1	27.1	12.4
MADDE 25	1	f	18	44	32	31	40
		%	37.5	91.6	66.7	64.6	83.4

MADDE 26	0	f	30	4	16	17	8
		%	62.5	8.3	33.4	35.5	16.7
	1	f	16	43	34	33	41
		%	33.3	89.5	70.9	68.8	85.4
MADDE 27	0	f	32	5	14	15	7
		%	66.6	10.4	29.2	31.3	14.6
	1	f	12	42	29	29	30
		%	25.0	87.4	60.4	60.4	62.6
MADDE 28	0	f	36	6	19	19	18
		%	75.0	12.5	39.6	39.6	37.5
	1	f	7	13	25	25	26
		%	14.6	27.1	52.1	52.1	54.2
MADDE 29	0	f	41	35	23	23	22
		%	85.4	73.0	47.9	47.9	45.8
	1	f	7	13	23	22	25
		%	14.6	27.1	47.9	45.9	52.1
	0	f	41	35	25	26	23
		%	85.4	72.9	52.1	54.2	47.9

Tablo 5’in devamı

MADDE 30	1	f	8	19	32	34	37
		%	16.7	39.6	66.7	70.8	77.1
	0	f	40	29	16	14	11
		%	83.3	60.4	33.4	29.2	22.9
MADDE 31	1	f	18	19	32	34	37
		%	37.5	39.6	66.7	70.8	77.1

MADDE 32	0	f	30	29	16	14	11
		%	62.5	60.4	33.4	29.2	22.9
	1	f	17	15	29	29	29
		%	35.4	31.3	60.4	60.4	60.4
MADDE 33	0	f	31	33	19	19	19
		%	64.6	68.8	39.6	39.6	39.6
	1	f	21	20	31	31	28
		%	43.8	41.7	64.6	64.6	58.3
MADDE 34	0	f	27	28	17	17	20
		%	56.2	58.3	35.5	35.5	41.6
	1	f	14	16	25	27	25
		%	29.2	33.4	52.1	56.3	52.1
MADDE 35	0	f	34	32	23	21	23
		%	70.8	66.7	48.0	43.8	47.9
	1	f	22	24	34	32	25
		%	45.9	50.0	70.9	66.7	52.1
	0	f	26	24	14	16	23
		%	54.2	50.0	29.2	33.4	47.9

f: Frekans. K: Kız. E: Erkek. 0: Gözlenmedi. 1: Gözlendi

Tablo 5 incelendiğinde problem çözme aşamalarından "Çözüm önerisini uygulama" basamağında "Grup etkinliğine kendiliğinden katıldı" ile "El becerileri gereken bazı araçları kullandı" davranışlarında birinci haftandan beşinci haftaya kadar % 50 oranından fazla bir artış gözlenmektedir. Çocukların çözüm önerisini uygulama basamağında fen etkinlikleri sürecinde davranışlarında artış gözlenmektedir.

Çocukların problem çözme basamaklarından "Sonuç ve yorum" basamağındaki fen etkinliklerinin çocukların problemi çözmeye yönelik ortaya koydukları davranışları arasındaki değişimin bulguları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6 Çocukların "Sonuç ve yorum" basamağına ait davranışların yüzde ve frekans değerleri

			1.HAFTA	2.HAFTA	3.HAFTA	4.HAFTA	5.HAFTA
MADDE 36	1	f	9	15	19	21	31
		%	18.8	31.2	39.6	43.7	64.6
	0	f	39	33	29	27	17
		%	81.3	68.7	60.4	56.2	35.5
MADDE 37	1	f	18	17	22	23	30
		%	37.5	35.4	45.8	47.9	62.5
	0	f	30	31	26	25	18
		%	62.5	64.5	54.2	52.1	37.6

f: Frekans. K: kız. E: Erkek. 0: Gözlenmedi. 1: Gözlendi

Tablo 6 incelendiğinde problem çözme aşamalarından "Sonuç ve yorum" basamağında ilk dört haftalarda çocuklarda en fazla "Grafiğe bakarak sonuçlarını söyledi" davranışı sergilerken, beşinci haftada en fazla gözlenen davranış çözüm önerisinin işe yarayıp yaramadığını belirtti" şeklinde olmuştur. Fen etkinliklerinin problem çözme aşamalarından "Sonuç ve yorum" basamağındaki davranışlara etkisine bakıldığında birinci haftadan beşinci haftaya doğru bir artış gözlenmiştir.

Çocukların problem çözme basamaklarından "Problemi farkına varma basamağı" ile cinsiyet değişkenine ait yüzde değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7 "Problemin farkına varma" basamağındaki davranışları ile cinsiyet değişkenine ait yüzde değerleri

		1.HAFTA		2.HAFTA		3.HAFTA		4.HAFTA		5.HAFTA	
		K	E	K	E	K	E	K	E	K	E
MADDE 1	1	85.7	80.0	67.9	40.0	78.6	45.0	67.9	60.0	82.1	65.0
	0	14.3	20.0	32.1	60.0	21.4	55.0	32.1	40.0	17.9	35.0
	T	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

MADDE 2	1	57.1	45.0	53.6	30.0	64.3	35.0	64.3	50.0	67.9	45.0
	0	42.9	55.0	46.4	70.0	35.7	65.0	35.7	50.0	32.1	55.0
	T	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
MADDE 3	1	71.4	70.0	57.1	35.0	78.6	60.0	82.1	75.0	71.4	28.6
	0	28.6	30.0	42.9	65.0	21.4	40.0	17.9	25.0	60.0	40.0
	T	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
MADDE 4	1	78.6	70.0	67.9	35.0	78.6	45.0	75.0	70.0	78.6	55.0
	0	21.4	30.0	32.1	65.0	21.4	55.0	25.0	30.0	21.4	45.0
	T	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
MADDE 5	1	89.3	95.0	75.0	50.0	96.4	70.0	85.7	90.0	92.9	80.0
	0	10.7	5.0	25.0	50.0	3.6	30.0	14.3	10.0	7.1	20.0
	T	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
MADDE 6	1	78.6	75.0	64.3	40.0	67.9	40.0	67.9	70.0	75.0	60.0
	0	21.4	25.0	35.7	60.0	32.1	60.0	32.1	30.0	25.0	40.0
	T	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

K: kız. E: Erkek. T: Toplam. 0: Gözlenmedi Yüzdesi. 1: Gözlendi Yüzdesi

Tablo 7 incelendiğinde beş hafta için "Problemle ilgili duygu ve düşüncelerini uygun bir biçimde dile getirir, problemle ilgili başkalarının duygularını ifade etti ve problemle ilgili iletişim başlattı" davranışları kız öğrencilerde erkek öğrencilere oranla daha fazla gözlenmiştir. Etkinlikler sürecinde bu davranış sıklıkları incelendiğinde birinci haftadan beşinci haftaya doğru hem kız öğrencilerde hem de erkek öğrencilerde bir düşüş görülmektedir. Genel olarak problemin farkına varma basamağında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha çok davranış sergiledikleri görülmektedir.

Çocukların problem çözme basamaklarından "Problemi tanıma" basamağı ile cinsiyet değişkenine ait yüzde değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8 Problemi tanımlama basamağının cinsiyete ait yüzdelerine ait değerler

		1.HAFTA		2.HAFTA		3.HAFTA		4.HAFTA		5.HAFTA	
		K	E	K	E	K	E	K	E	K	E
MADDE 7	1	57.1	20.0	53.6	40.0	53.6	35.0	60.7	45.0	60.7	40.0
	0	42.9	80.0	46.4	60.0	46.4	65.0	39.3	55.0	39.3	60.0
	T	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
MADDE 8	1	57.1	45.0	53.6	40.0	60.7	55.0	32.1	50.0	71.4	60.0
	0	42.9	55.0	46.4	60.0	39.3	45.0	35.7	50.0	28.6	40.0
	T	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
MADDE 9	1	85.7	80.0	82.1	60.0	71.4	55.0	78.6	60.0	92.9	65.0
	0	14.3	20.0	17.9	40.0	28.6	45.0	21.4	40.0	7.1	35.0
	T	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
MADDE 10	1	57.1	15.0	53.6	35.0	46.4	45.0	57.1	40.0	50.0	45.0
	0	42.9	85.0	46.4	65.0	53.6	55.0	42.9	60.0	50.0	55.0
	T	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
MADDE 11	1	39.3	15.0	42.9	25.0	42.9	35.0	53.6	25.0	42.9	30.0
	0	60.7	85.0	57.1	75.0	57.1	65.0	46.4	75.0	57.1	70.0
	T	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
MADDE 12	1	50.0	15.0	42.9	30.0	46.4	40.0	57.1	35.0	46.4	40.0
	0	50.0	85.0	57.1	70.0	53.6	60.0	42.9	65.0	53.6	60.0
	T	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
MADDE 13	1	64.3	30	50	40	46.4	40	57.1	35	67.9	55
	0	35.7	70	50	60	53.6	60	42.9	65	32.1	45
	T	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
MADDE 14	1	67.9	35	50	30	50	35	64.3	40	67.9	50

	0	32.1	65	50	70	50	65	35.7	60	32.1	50
	T	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
MADDE 15	1	71.4	45	46.4	35	53.6	30	64.3	35	71.4	55
	0	28.6	55	53.6	65	46.4	70	35.7	65	28.6	45
	T	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

K: kız. E: Erkek. T: Toplam. 0: Gözlenmedi Yüzdesi. 1: Gözlendi Yüzdesi

Tablo 8 incelendiğinde beş hafta için problemi tanıma basamağında kız öğrencilerin ortaya koyduklar erkek öğrencilerin ortaya koydukları davranışlara oranla daha yüksektir. Problemle ilgili sorulara cevap verdi davranış sıklığı kız öğrencilerde etkinlikler sürecinde artarken erkek öğrencilerde azalmıştır. “Problemlerle ilgili yeni sözcükleri fark etti” ile “Problemlerle ilgili yeni sözcüklerin anlamını açıkladı” davranışları erkek öğrencilerde etkinlikler sürecinde artış göstermiş kız öğrencilerde ise düşüş görülmüştür.

Çocukların problem çözme basamaklarından “Probleme çözüm önerisi üretme” basamağı ile cinsiyet değişkenine ait yüzde değerleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9 Probleme çözüm önerisi üretme basamağının cinsiyete ait yüzdelerine ait değerler

		1.HAFTA		2.HAFTA		3.HAFTA		4.HAFTA		5.HAFTA	
		K	E	K	E	K	E	K	E	K	E
MADDE 16	1	50.0	30.0	50.0	25.0	50.0	30.0	57.1	40.0	64.3	40.0
	0	50.0	70.0	50.0	75.0	50.0	70.0	42.9	60.0	35.7	60.0
	T	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
MADDE 17	1	42.9	20.0	46.4	25.0	46.4	35.0	50.0	45.0	46.4	35.0
	0	57.1	80.0	53.6	75.0	53.6	65.0	50.0	55.0	53.6	65.0
	T	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
MADDE 18	1	53.6	45.0	53.6	40.0	53.6	45.0	57.1	50.0	67.9	45.0
	0	46.4	55.0	46.4	60.0	46.4	55.0	42.9	50.0	32.1	55.0
	T	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

MADDE 19	1	50.0	30.0	53.6	30.0	60.7	40.0	60.7	50.0	64.3	50.0
	0	50.0	70.0	46.4	70.0	39.3	60.0	39.3	50.0	35.7	50.0
	T	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
MADDE 20	1	42.9	25.0	53.6	25.0	60.7	35.0	60.7	45.0	50.0	35.0
	0	57.1	75.0	46.4	75.0	39.3	65.0	39.3	55.0	50.0	65.0
	T	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
MADDE 21	1	46.4	30.0	53.6	30.0	57.1	35.0	60.7	40.0	53.6	40.0
	0	53.6	70.0	46.4	70.0	42.9	65.0	39.3	60.0	46.4	60.0
	T	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

K: kız. E: Erkek. T: Toplam. 0: Gözlenmedi Yüzdesi. 1: Gözlendi Yüzdesi

Tablo 9'a göre beş hafta için probleme çözüm önerisi üretme basamağında kızların ortaya koydukları davranışlar erkeklerinkine oranla daha yüksektir.

Çocukların problem çözme basamaklarından "Probleme çözüm önerisi seçme" basamağı ile cinsiyet değişkenine ait yüzde değerleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10 Probleme çözüm önerisi seçme basamağının cinsiyete ait yüzdelerine ait değerler

		1.HAFTA		2.HAFTA		3.HAFTA		4.HAFTA		5.HAFTA	
		K	E	K	E	K	E	K	E	K	E
MADDE 22	1	46.4	30.0	35.7	35.0	53.6	40.0	53.6	50.0	64.3	45.0
	0	53.6	70.0	64.3	65.0	46.4	60.0	46.4	50.0	35.7	55.0
	T	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
MADDE 23	1	35.7	25.0	28.6	30.0	50.0	25.0	57.1	35.0	53.6	35.0
	0	64.3	75.0	71.4	70.0	50.0	75.0	42.9	65.0	46.4	65.0
	T	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

K: kız. E: Erkek. T: Toplam. 0: Gözlenmedi Yüzdesi. 1: Gözlendi Yüzdesi

Tablo 10'a göre "Çözüm önerilerinden en uygunu olanı seçti" davranış sıklığı kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla tüm haftalarda daha yüksektir.

Çocukların problem çözme basamaklarından "Çözüm önerisini uygulama" basamağı ile cinsiyet değişkenine ait yüzde değerleri Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11 Çözüm önerisini uygulama basamağının cinsiyete ait yüzdelerine ait değerler

		1.HAFTA		2.HAFTA		3.HAFTA		4.HAFTA		5.HAFTA	
		K	E	K	E	K	E	K	E	K	E
MADDE 24	1	50.0	40.0	92.9	85.0	78.6	65.0	78.6	65.0	89.3	85.0
	0	50.0	60.0	7.1	15.0	21.4	35.0	21.4	35.0	10.7	15.0
	T	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
MADDE 25	1	42.9	30.0	96.4	85.0	71.4	60.0	71.4	55.0	92.9	70.0
	0	57.1	70.0	3.6	15.0	28.6	40.0	28.6	45.0	7.1	30.0
	T	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
MADDE 26	1	39.3	25.0	96.4	80.0	75.0	65.0	75.0	60.0	92.9	75.0
	0	60.7	75.0	3.6	20.0	25.0	35.0	25.0	40.0	7.1	25.0
	T	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
MADDE 27	1	35.7	10.0	96.4	75.0	67.9	50.0	60.7	60.0	75.0	45.0
	0	64.3	90.0	3.6	25.0	32.1	50.0	39.3	40.0	25.0	55.0
	T	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
MADDE 28	1	21.4	5.0	25.0	30.0	60.7	40.0	57.1	45.0	60.7	45.0
	0	78.6	95.0	75.0	70.0	39.3	60.0	42.9	55.0	39.3	55.0
	T	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
MADDE 29	1	21.4	5.0	32.1	20.0	57.1	35.0	50.0	40.0	64.3	35.0
	0	78.6	95.0	67.9	80.0	42.9	65.0	50.0	60.0	35.7	65.0
	T	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

MADDE 30	1	21.4	10.0	35.7	45.0	67.9	65.0	78.6	60.0	75.0	80.0
	0	78.6	90.0	64.3	55.0	32.1	35.0	21.4	40.0	25.0	20.0
	T	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
MADDE 31	1	35.7	40.0	35.7	45.0	67.9	65.0	78.6	60.0	75.0	80.0
	0	64.3	60.0	64.3	55.0	32.1	35.0	21.4	40.0	25.0	20.0
	T	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
MADDE 32	1	39.3	30.0	32.1	30.0	67.9	50.0	64.3	55.0	60.7	60.0
	0	60.7	70.0	67.9	70.0	32.1	50.0	35.7	45.0	39.3	40.0
	T	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
MADDE 33	1	46.4	40.0	46.4	35.0	67.9	60.0	71.4	55.0	64.3	50.0
	0	53.6	60.0	53.6	65.0	32.1	40.0	28.6	45.0	35.7	50.0
	T	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
MADDE 34	1	32.1	25.0	32.1	35.0	50.0	55.0	67.9	40.0	57.1	45.0
	0	67.9	75.0	67.9	65.0	50.0	45.0	32.1	60.0	42.9	55.0
	T	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
MADDE 35	1	50.0	40.0	57.1	40.0	71.4	70.0	71.4	60.0	57.1	45.0
	0	50.0	60.0	42.9	60.0	28.6	30.0	28.6	40.0	42.9	55.0
	T	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

K: kız. E: Erkek. T: Toplam. 0: Gözlenmedi Yüzdesi. 1: Gözlendi Yüzdesi

Tablo 11'e göre "Çözüm önerisini uygulama" basamağı altındaki davranışları gösterme sıklığı kız öğrencilerde erkek öğrencilere oranla daha yüksektir. Sadece "Görsel materyalleri inceledi" davranış sıklığı erkek öğrencilerde birinci, ikinci ve beşinci haftada kız öğrencilere oranla daha yüksektir. Yine "Hata yapabileceğini kabul etti ile hatalarını gördü" davranış sıklığı erkek öğrencilerde birinci, ikinci ve beşinci haftada kız öğrencilere oranla daha yüksektir. Genel itibariyle çözüm önerisini uygulama basamağında kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla daha yüksek davranış sergiledikleri görülmüştür.

Çocukların problem çözme basamaklarından "Sonuç ve yorum" basamağı ile cinsiyet değişkenine ait yüzde değerleri Tablo 12'da verilmiştir.

Tablo 12 Sonuç ve yorum basamağının cinsiyete ait yüzdelerine ait değerler

		1.HAFTA		2.HAFTA		3.HAFTA		4.HAFTA		5.HAFTA	
		K	E	K	E	K	E	K	E	K	E
MADDE 36	1	25.0	10.0	42.9	15.0	50.0	25.0	57.1	25.0	71.4	55.0
	0	75.0	90.0	57.1	85.0	50.0	75.0	42.9	75.0	28.6	45.0
	T	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
MADDE 37	1	42.9	30.0	46.4	20.0	53.6	35.0	60.7	30.0	67.9	55.0
	0	57.1	70.0	53.6	80.0	46.4	65.0	39.3	70.0	32.1	45.0
	T	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

K: kız. E: Erkek. T: Toplam. 0: Gözlenmedi Yüzdesi. 1: Gözlendi Yüzdesi

Tablo 12' ye göre "Sonuç ve yorum basamağında" tüm haftalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla davranış sergiledikleri görülmektedir. Bu oran beşinci haftada şu şekilde farklılaşma göstermektedir. Kız öğrencilerin %71.4'ü erkek öğrencilerin % 55.0'ı "Grafiğe bakarak sonuçlarını söyledi" davranışını sergilemiştir. Yine kız öğrencilerin %67.9'u erkek öğrencilerin %55.0'ı "Çözüm önerisinin işe yarayıp yaramadığını belirtti" davranışını sergilemektedir.

4. SONUÇ

Araştırma kapsamında çocukların fen etkinlikleri sürecinde problem çözme becerileri değerlendirildiğinde çocukların problemle ilgili konuşurken ve dinlerken göz teması kurduğu yüksek oranda görülmüştür. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla göz teması kurduğu görülmüştür. Fen etkinlikleri okul öncesi çocukların problem çözme becerisini genel olarak olumlu etkilemiştir. Problem çözme becerisi ile cinsiyet değişkenine baktığımızda kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla problemi çözme basamaklarındaki davranışları daha sık sergiledikleri görülmüştür.

5. TARTIŞMA

Problem çözme basaklarından problemin farkına varma basamağında en çok gözlenen davranışlardan biri "Problemle ilgili konuşurken ve dinlerken göz teması kurdu" benzer bir durum Tavlı (2007)'nın 6 yaş grubu çocuklarla yaptığı çalışmada gözlenmektedir. Aynı zamanda araştırmanın, problemle ilgili sorulara cevap verdiği, problemle ilgili konuşulanları özetlediği, problemin olası nedenlerini söylediği problem için çözüm önerileri sunduğunu ve çözüm önerilerine uygun olanını seçtiği gözlenmektedir.

Fen etkinliklerinin problem çözme basamaklarındaki etkisi değerlendirildiğinde problemin farkına varma basamağında genel olarak ilk haftada oran yüksek olurken ikinci haftada düşük ve kalan sonraki haftalarda artış göstermektedir. Problem çözme basamaklarından "Problemin tanımlama, probleme çözüm önerisi üretme, probleme çözüm önerisi seçme, çözüm önerisini uygulama ve sonuç ve yorum" basamaklarında fen etkinliklerindeki davranış sıklıkları ilk haftalarda düşük düzeyde gözlenirken sonraki haftalarda farklı bir dağılım göstererek görülmüştür. Ünal ve Akman (2006)'a göre okul öncesinde fen etkinlikleri çocukların bilimle tanıştığı ilk etkinliklerdir. Fen etkinlikleri çocukların yaşadıkları çevreyi tanımlarına ve problem çözme becerilerini geliştirmesinde etkili olduğunu savunmaktadır. Dale ve Balloti (1997)'ye göre öğrencilere uygun ortamlar hazırlandığında ve yapılan aktivitelere doğrudan katılıp problem çözmede başarılı olduklarını söylemektedir. Ross ve Kennedy (1990)'nin yaptığı çalışmada ise problem çözmede önceki etkinliklerin kullanılmasıyla genelleme yapılıp yapılamayacağı araştırılmıştır. Araştırma bulguları, önceki örneklerin daha sonraki problem çözme becerilerini olumlu yönde arttırdığı bulmuştur.

Problem çözme becerisi ile cinsiyet değişimine bakıldığında kız öğrencilerin problem çözme becerilerinin erkek öğrencilere oranla daha fazla oldukları görülmektedir. Antony (1991)'nin yaptığı çalışmaya göre problem çözme becerisi ile cinsiyet arasında farklılık olduğu fakat bu farklılığın erkeklerin lehine olduğunu saptamıştır. Buna göre erkek öğrencilerin problemi daha iyi çözdükleri tespit edilmiştir.

Akman, Üstün, Güler (2003)'ün yaptığı çalışmada ise çocukların bilimin temel süreçlerini kullanma ortalamaları arasında cinsiyetlere göre anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Tarım (2009)'ın okul öncesi öğrencileri ile yaptığı çalışmada çocukların problem durumlarıyla karşılaştırılmasının, onların problem çözme becerilerini daha çok arttırdığını bulmuştur.

KAYNAKLAR

Akkaya, S. (2006). Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Fen Ve Doğa Etkinliklerinin Çocukların Problem Çözme Becerilerine Etkisi Konusunda Öğretmen Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Akman, B., Üstün, E & Güler, T. (2003). Using science process skills in 6 years old children. *Hacettepe Üniversity Journal of Education.* 24, 11-14.

Anthony, Marlene,C. (1991). A Study of the Relationship Between the Problem Solving Ability and Achievement of Four and Five Year Old Low Income Black Children. Memphis State University, Dissertation Abstract Internation, 52.

Başal, A. H. (2005). *Okul öncesi eğitiminde uygulamalı çevre eğitimi.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Bingham, A. (1983). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi. (Çev. A. Ferhan Oğuzhan)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Bjorklund, F. (1995). Children Thinking (2nd edition), Brooks/Cole Company. CA.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi 145.

Chaille, C., & Britain, L. (1997). *The young child as scientist: A constructivist approach to early childhood science education*. New York: Longman.

Çamlıbel Çakmak, Ö. (2006). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fene ve Fen Öğretimine Yönelik Tutumları İle Bazı Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Dale, P. M. & Balloti, E. (1997). An approach to teaching problem solving in the classroom. *College Student Journal*. 31(1), 76.

Demiriz, S., Karadağ, A. & Ulutaş, İ. (2003). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanım.* Anı Yayıncılık.

Durdu, M. (2010). Yoğunlaştırılmış Fen Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bilişsel Alan Erişilerine Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Erhan, E., Hazar, M. & Tekin M. (2008). Satranç oynayan ve oynamayan ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi. 10. Uluslar Arası Spor Bilimleri Kongresinde 11(2), 1-8.

Erkoca Akköse, E. (2008). Okulöncesi Eğitimi Fen Etkinliklerinde Doğa Olaylarının Neden Sonuç İlişkilerini Belirlemede Yaratıcı Dramanın Etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

İliş, E, B. (2006). Erken Çocukluk Eğitiminde Bilgisayar Kullanımına Yönelik Bilgisayar Ve Anaokulu Öğretmenleri İle 6 Yaş Grubu Çocuklarının Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Konya, S. (2007). Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin Beş Yaş Grubu Öğrencilerinin Özbakım Becerilerinin Gelişimine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Korkmaz, H. (2002). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik risk Alma Düzeylerine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Macaroğlu Akgül, E. (2004). *Fen ve Doğa Etkinlikleri.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınarı. 8-10, 86

Mirzaıe, A. R., Hamıdı, F. & Anarakı, A. (2009). A study on the effect of science activities on fostering creativity in preschool children. *Turkısh Scıence Educatıon.* 6(3), 81-90.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2008). Principle & Standarts for School Mathematics.

Özdil, G. (2008). Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Eğitimi Programının Okulöncesi Kurumlara Devam Eden Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Polat, H. Ş. & Tümkaya, S. (2010). An investigation of the students of primary school problem solving abilities depending on need for cognition. *İlköğretim Online Dergisi.* 9(1), 346-360.

Ross, B.H., P.T. Kennedy (1990). Generalizing from the use of earlier examples in problem solving. *Journal of Experimental Psychology.* 16(1), 42-55

Saxe, G. B., Guberman, S. R. & Gearhart, M. (1987). *Social Processes İn Early Number Development.* Monographs Of The Society For Research İn Child Development. 52

Smith, A. 2001. Early childhood: A wonderful time for science learning. *Australian Primary and Junior Lournal*. 17 (2), 18-20.

Sonmaz, S. (2002). Problem Çözme Becerisi ile Zeka ve Yaratıcılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi. İstanbul.

Stevens, M. (1998). Sorun Çözümleme, (Çev. Ali Çimen), İstanbul: Timaş Yayınları. 12-17.

Şahin, F. (1998). *Okul Öncesinde Fen Bilgisi Öğretimi ve Aktivite Örnekleri.* İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım. 1-2

Tarım, K. (2009). The effects of cooperative learning on preschoolers' mathematics problem-solving ability. *Educ Stud Math.* 72:325–340.

Tavlı, S. B. & Dağlıoğlu, E. H. (2010). Anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerinin cinsiyete göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi.* 35(378), 26-34.

Umut Pakkal, F. (2007). Okul Öncesi Eğitim Alan Ergenlerin, Sosyal Benlik Değerlerinin Problem Çözme Becerisine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Ünal, M. & Akman, B. (2006). Early childdood teachers' attidutes towards science teaching. *Hacettepe Üniversity Journal of Education.* 30, 251-257

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık 39.

Ek-1

OKUL ÖNCESİ PROBLEM BECERİLERİ GÖZLEM FORMU

PROBLEMİN FARKINA VARMA BASAMAĞI	
GÖZLEMLER	**GÖZLENDİ**
1-Problemle ilgili duygu ve düşüncelerini uygun bir biçimde dile getirdi.	
2-Problemle ilgili başkalarının duygularını ifade etti.	
3-Problemle ilgili iletişimi başlattı.	
4-Problemle ilgili konuşmayı sürdürdü.	
5-Problemle ilgili konuşurken ve dinlerken göz teması kurdu.	
6-Problemle ilgili sohbete katıldı.	
PROBLEMİ TANIMLAMA BASAMAĞI	
GÖZLEMLER	**GÖZLENDİ**
7-Problemle ilgili dinlediklerini başkalarına anlattı.	
8-Probleme ilişkin sorular sordu.	
9-Problemle ilgili sorulara cevap verdi.	
10-Problemle ilgili konuşurken yeni sözcükleri fark etti.	
11-Problemle ilgili yeni sözcüklerin anlamını sordu**.**	
12-Problemle ilgili yeni sözcüklerin anlamını açıkladı.	

13-Problemle ilgili varlık ve olayların özelliklerini söyledi.	
14-Problem ile ilgi varlık ve olayların özelliklerini karşılaştırdı.	
15-Problemi söyledi.	
PROBLEME ÇÖZÜM ÖNERİSİ ÜRETME BASAMAĞI	
GÖZLEMLER	**GÖZLENDİ**
16-Problemle ilgili konuşulanları özetledi.	
17-Problemle ilgili duygu ve düşüncelerini yaratıcı yollarla açıkladı.	
18-Problemin olası nedenlerini söyledi.	
19-Problem ile ilgili olarak çözüm önerileri sundu.	
20-Çözüm önerilerini rastlantısal olarak öne sürdü.	
21-Çözüm önerilerinin olası sonuçlarını söyledi.	
PROBLEME ÇÖZÜM ÖNERİSİ SEÇME BASAMAĞI	
GÖZLEMLER	**GÖZLENDİ**
22-Çözüm önerilerinden en uygun olanı seçti.	
23-Karar verdiği çözüm yollarının nedenlerini açıklar.	
ÇÖZÜM ÖNERİSİNİ UYGULAMA BASAMAĞI	
GÖZLEMLER	**GÖZLENDİ**
24-Kendiliğinden işe başladı.	
25-Uygulamayı bitirmek için çaba gösterdi.	
26-Grup etkinliklerine kendiliğinden katıldı.	
27-Etkinlik süresince yönergelere uydu.	
28-Hatalarını gördü.	
29-Başkalarının hatalarını uygun yollarla ifade etti.	

30-El becerileri gereken bazı araçları kullandı.	
31-Görsel materyalleri inceledi.	
32-Görsel materyallerle ilgili soru sordu.	
33-Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verdi.	
34-Görsel materyalleri açıkladı.	
35-Dikkat edilmesi gereken nesneyi/olayı/durum söyledi.	
SONUÇ VE YORUM	
GÖZLEMLER	**GÖZLENDİ**
36-Grafiğe bakarak sonuçlarını söyledi.	
37-Çözüm önerisinin işe yarayıp yaramadığını belirtti.	

ORTAÖĞRETİM 9. SINIF FİZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ OKUL VE SINIF ORTAMINDA UYGULAMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

İsmet ERGİN
Kara Harp Okulu, Kara Harp Okulu Dekanlığı,
Temel Bilimler Bölüm Başkanlığı Bakanlıklar/ANKARA
E-posta: ismet.ergin@gmail.com

Şebnem KANDİL İNGEÇ
Gazi Eğitim Fakültesi, Fizik Eğitimi Ana Bilim Dalı Teknikokullar/ANKARA
E-posta: singec@gazi.edu.tr

Meral ŞAFAK
Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara
E-posta: mkeergn15@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, 2007–2008 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan ortaöğretim 9. sınıf fizik dersi öğretim programının okul ve sınıf ortamında uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemektir. Araştırma durum saptamaya yönelik betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın gerçekleşmesinde tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2009–2010 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Altındağ ilçesinde bulunan aktif olarak 9. sınıfta fizik dersine giren öğretmenlerdir. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla "Fizik Dersi Öğretim Programı Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde, alt boyutlar ve anket geneli puanların gösteriminde katılımcıların eğitim düzeyi gruplamasında ortanca diğer gruplama değişkenlerinde ise ortalama-standart sapma kullanılmıştır. Araştırmanın sonucu, 9. sınıf fizik dersine giren öğretmenlerin, programı uygularken sosyal çevre ile işbirliği yapamadıklarını, programın getirdiği yapılandırmacı yaklaşımı başarıyla uygulamaya çalıştıklarını, etkinliklerin gerçekleştirilmesinde zaman yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: *Fizik eğitimi ve öğretimi, ortaöğretim 9. sınıf fizik programı, öğretmen görüşleri.*

ABSTRACT

The main purpose of this study is analyzing the opinions of the teachers concerning of the physics curriculum of 9th class of secondary education which was executed and put in practice since the 2007–2008 academic year. The research is a descriptive study to determine the situation. The research was carried out in a surveillance model. The sample group of the research is the teachers who were actively attended in 9th class physics lectures in Altındağ district of Ankara in 2009–2010

academic years. In the research, "The Scale of Education Program of Physics Curriculum" has been used for the purpose of collection data. In the analysis of data, the median has been used in subscale scores and overall impression of the survey and grouping of teacher' education level, and mean ± deviation has been used in grouping of the other variables. The symptoms that obtained, presented that the teacher who are attending the 9th class physics lectures, couldn't make cooperation with the social environment while implementing of the program, tried to apply constructivism successfully that program brought to them, experienced problems originated from lack of time in the realization of activities.

Keywords: *Physics education and teaching, secondary 9th grade physics program, teacher views.*

1. GİRİŞ

Günümüzde her ülke, eğitim alanında karşılaştığı sorunlara etkili çözümler bulmak üzere kendi sistemini sorgulamakta ve nasıl bir yeniden yapılanma ile bu sorunları çözebileceğini tartışmaktadır. Özellikle okullarda gerçekleştirilen öğretim uygulamalarında karşılaşılan sorunlardan çoğunun, geleneksel olarak nitelenen yöntemlerden kaynaklandığı gözlenmektedir (Ergin, 2006).

Bilim ve teknolojideki gelişmeler toplumsal yaşamımızın hemen hemen her aşamasını yönlendirmektedir. Fen bilimleri, özellikle de fizik, bilim ve teknolojinin temelinin öğretildiği bir alandır. Fen öğretimi iyi bir eğitimin temelidir. Fen derslerinin eğitimi sayesinde öğrenciler zihinsel ve yaratıcılık yönünden gelişmektedir. Bunun için, fen bilimleri öğretiminde çağdaş kuramlar uygulanmalıdır (İşman ve diğ., 2002). Bu amaçla ülkeler fen eğitimi programlarını geliştirmeye, öğretmenlerin niteliğini yükseltmeye ve eğitim kurumlarını araç-gereçlerle donatmaya çalışmaktadırlar. Fen eğitimi programlarının okullardaki uygulayıcıları öğretmenler olduğuna göre, öğretmenlerin çağdaş bilgi, beceri ve tutumlara sahip olarak yetiştirilmeleri, fen bilimleri eğitiminde kullanılan yeni öğrenme-öğretme yaklaşım ve kuramlarından haberdar olmaları önem taşımaktadır (Özmen, 2004). Fen eğitiminin ana unsurunu oluşturan fizik öğretimi ve programı da oldukça önem taşımaktadır.

Ülkemizdeki fizik öğretim programlarının tarihsel gelişimi incelendiğinde ilk çalışmanın 1934 yılında yapıldığı görülmektedir. Daha sonra sırasıyla 1935, 1938 ve 1940 yıllarında fizik öğretim programları hazırlanmıştır. Ancak bu programların yalnızca okutulacak konuların başlıklarından ibaret olduğu görülmektedir.

Ülkemizde fen ve özellikle fizik eğitimi alan öğrencilerimizin uluslararası düzeyde başarılarının düşük oluşu yeni öğretim yaklaşımlarına yönelmeyi zorunlu kılmaktadır. Her şeyin hızla

değiştiği bu çağda bilim ve teknoloji en önemli öğelerdir. Bu nedenle fen öğretiminin yapıldığı derslerden fizik daha da önem kazanmaktadır. Toplumlarda bireylerin aldığı eğitimle yaşantılarını doğrudan etkileyen olaylara ilişkin bilgileri çoğunlukla yetersizdir. Okulda öğretilen fen dersleri ile öğrenciler, bilim ve teknolojinin egemen olduğu dünyada, yaşam için gerekli bilgi ve beceriyi kazanamamaktadır. Belki de fen eğitimindeki en önemli sorun, okulda öğrenilenlerin yaşama geçirilememesidir. Yaygın eğitim anlayışında dersler bilginin öğrenilmesine ağırlık verir. Fen eğitiminde de yalnızca kuramsal bilgilere ağırlık vermek, eğitimin gerçek dünya ile bağlarını zayıflatmıştır. Oysa yaşama dönük gerçek problem ve sorular fen öğretimine yön vermelidir. Öğrenciler en iyi yaparak, yaşayarak öğrenirler (YÖK Dünya Bankası/1997).

Fizik öğretim programının vizyonunu gerçekleştirmek amacı ile bir bakıma misyonunu oluşturan iki temel alan bulunmaktadır: Bunlar Bilgi Öğrenme Alanları ve Beceri Kazanımlarıdır. Program, öğrencilerin hepsinin eğitilebileceğini yani eğitilemeyecek öğrencinin olmadığını varsaymaktadır. Öğrenciyi öğrenmekten zevk alan, bazen sahip olduğu becerileri ile bilgilere erişebilirken bazen de sahip olduğu bilgiler ile becerilerini geliştirebilen, meraklı, yaratıcı ve kritik düşünebilen, öğreniminden en fazla kendisini sorumlu tutan bir birey olarak tanımlar. Fizik konularının, bilim ve teknolojinin en temel konularından biri olduğunu ve fizik dersini, fen ve teknoloji dersinin bir devamı olarak görmektedir.

Yenilenen fizik öğretim programının vizyonunu gerçekleştirmek amacı ile *Bilgi Öğrenme Alanları* ve *Beceri Kazanımları* olarak ifade edilen iki temel alan programın misyonunu oluşturm*akta*dır.

Bu çalışmada, ortaöğretim 9. sınıf öğretmenlerinin, fizik dersinin öğretimine ilişkin bakış açılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında uygulamaya geçen öğretim programına bağlı olarak fizik dersine yönelik öğretmen görüşlerini elde etmek için hazırlanan bir ölçme aracı uygulanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, ortaöğretim 9. sınıf fizik dersine giren öğretmenlerin fizik dersi öğretim programının okul ve sınıf ortamında uygulanmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı durum saptamaya yönelik betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın gerçekleşmesinde tarama modeli kullanılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2009–2010 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Altındağ ilçesinde ortaöğretim okulunda görev yapan ve 9. sınıf fizik dersine giren 66 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırma örneklemi için basit tesadüfî örnekleme kullanılmıştır. Ankara ili Altındağ ilçesindeki ortaöğretim okullarından evreni temsil edebilecek sayıda öğretmenden oluşan örneklemi oluşturmak için ulaşılabilinen fizik öğretmenlerine uygulanmıştır. Evrende bulunan öğretmenlerin tamamına ölçek dağıtılmıştır. Ancak, 41 öğretmen ölçek maddelerini yanıtlayarak araştırmaya katılmış ve araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

2.3. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında fizik dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından düzenlenen "Fizik Dersi Öğretim Programı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin, araştırmanın evreninde bulunan ortaöğretim okullarında uygulanabilmesi için, Ankara Altındağ İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Ortaöğretim 9. sınıf fizik dersine giren öğretmenler tarafından doldurulan anketler tek tek incelenerek, yanlış ve eksik doldurulmuş ölçekler değerlendirmeye alınmamıştır. Fizik dersi öğretim programının okul ve sınıf ortamında uygulanmasına ilişkin maddelerin her birine, "her zaman" seçeneğine 5, "çoğu zaman" seçeneğine 4, "bazen" seçeneğine 3, "çok az" seçeneğine 2, "hiçbir zaman" seçeneğine 1 puan verilmiştir. Öğretmenlerin, fizik dersi öğretim programının uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde "ortalama ve standart sapmadan", öğretmenlerin görüşlerinin çeşitli özelliklerine göre değişiklik gösterip, göstermediğini belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalarda "t testi"nden, ikiden çok değişkenli karşılaştırmalarda ise "tek yönlü varyans analizi" tekniklerinden F testi'nden yararlanılmıştır.

Çalışma kapsamında aktif olarak görev yapan fizik öğretmenlerine uygulanan anketler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Gerekli hata kontrolleri ve düzeltmeler yapılmıştır. Anket sorularına verilen cevaplardan alt boyut ve anket geneli puanı hesaplanıp, yorum ve işlem kolaylığı sağlayabilmek amacı ile hesaplanan puanlar 100'lük sisteme çevrilmiştir. Anket puanlarının normal dağılıma uygunlukları grafiksel olarak ve Shapiro-Wilk testi ile kontrol edilmiştir. Gerek alt boyutlar gerekse anket puanlarının normal dağılıma uydukları gözlenmiştir. Tanımlayıcı istatistiklerde kategorik değişkenler için sayı, yüzdeler ve çapraz tablolar, ölçüm değişkenleri için ise ortalama-standart sapma gösterimi kullanılmıştır. Alt boyutlar ve anket geneli puanların gösteriminde katılımcıların eğitim düzeyi gruplamasında ortanca (Çeyreklikler arası sapma-Interquartile Range-IQR) diğer gruplama değişkenlerinde ise ortalama-standart sapma kullanılmıştır. Anket puanlarının gruplara göre karşılaştırılmasında eğitim düzeyi gruplaması için gruplardaki katılımcı sayıları dengesiz olduğundan Mann-Whitney testi, diğer gruplamalar için ise Student's t-testi kullanılmıştır. Alt boyutlar ve anket geneline ilişkin iç tutarlılığı belirleyebilmek amacı ile Cronbach α katsayısı hesaplanmıştır. Tüm istatistiksel hesaplama ve analizler için MS-Excel ve SPSS for Win. Ver. 15.0

paket programlarından yararlanılmıştır. İstatistiksel kararlarda p≤0.05 anlamlı farklılığın göstergesi olarak kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

Ortaöğretim 9. sınıf fizik dersine giren öğretmenlerin fizik dersi öğretim programının okul ve sınıf ortamında uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışma Ankara ili Altındağ ilçesinde görev yapan; 19'u (% 46,.3) kadın, 22'si (% 53,7) erkek olmak üzere toplam 41 aktif fizik öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Katılımcı fizik öğretmenlerinin cinsiyete ve görev sürelerine göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: *Katılımcı Fizik Öğretmenlerinin Cinsiyete ve Hizmet Süresine Göre Dağılımı*

Hizmet Süresi		Cinsiyet		Toplam
		Kadın	Erkek	
1-5 yıl	n	01,0	00,0	01,0
	%	05,3	00,0	02,4
6-10 yıl	n	03,0	02,0	05,0
	%	15,8	09,1	12,2
11-15 yıl	n	07,0	09,0	16,0
	%	36,8	40,9	39,0
16 -20 yıl	n	07,0	08,0	01,0
	%	36,8	36,4	36,6
21+ yıl	n	01,0	03,0	04,0
	%	05,3	13,6	09,8
Toplam	n	19,0	22,0	41,0
	%	100,0	100,0	100,0

Tablo 1'e göre; erkek öğretmenlerden 5 yıl veya daha az görev yapan yokken, kadın öğretmenlerden 1'inin hizmet süresi 5 yıldan azdır. Katılımcı kadın ve erkek fizik öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu 11–20 yıl arasında hizmet süresine sahiptir. Katılımcı fizik öğretmenlerinin sadece birisi ön lisans mezunu iken doktora yapmış Fizik öğretmeni yoktur. Fizik öğretmenleri arasında yüksek lisans yapan kadın ve erkek öğretmen sayısı ise 6'şar kişi olarak belirlenmiştir. Katılımcı fizik öğretmenlerinin diğer demografik özellikleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: *Katılımcı Fizik Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri*

Değişken	Cevaplar		Cinsiyet		Toplam
			Kadın	Erkek	
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans	n	01,0	00,0	01,0

		%	05,3	00,0	02,4
	Lisans	n	12,0	16,0	28,0
		%	63,2	72,7	68,3
	Yüksek Lisans	n	06,0	06,0	12,0
		%	31,6	27,3	29,3
	Doktora	n	00,0	00,0	00,0
		%	00,0	00,0	00,0
	Toplam	n	19,0	22,0	41,0
		%	46,3	53,7	100,0
Çalışılan Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyoekonomik Durumu	Alt Düzey	n	10,0	09,0	19,0
		%	52,6	40,9	46,3
	Orta Düzey	n	08,0	11,0	19,0
		%	42,1	50,0	46,3
	Üst Düzey	n	01,0	02,0	03,0
		%	05,3	09,1	07,3
	Toplam	n	19,0	22,0	41,0
		%	46,3	53,7	100,0
Yeni Fizik Programı İle İlgili Hizmet İçi Eğitimine Katılma Durumları	Evet	n	07,0	12,0	19,0
		%	36,8	54,5	46,3
	Hayır	n	12,0	10,0	22,0
		%	63,2	45,5	53,7
	Toplam	n	19,0	22,0	41,0
		%	46,3	53,7	100,0
Hizmeti İçi Eğitim, Yeni Fizik Programını Uygulayabilmeniz İçin Yeterli Mi?	Evet	n	00,0	06,0	06,0
		%	00,0	50,0	31,6
	Kısmen	n	05,0	05,0	10,0
		%	71,4	41,7	52,6
	Hayır	n	02,0	01,0	03,0
		%	28,6	08,3	15,8
	Toplam	n	07,0	12,0	19,0
		%	36,8	63,2	100,0

Tablo 2 incelendiğinde; "Fizik Öğretimi" konusunda hizmet içi eğitimi alan katılımcıların (n=19) sadece 6'sının (% 31,6) aldıkları hizmet içi eğitimin Yeni Fizik Programını uygulayabilmeleri için yeterli bilgi ve becerileri kazandırdığını düşündükleri görülmektedir. Aldıkları hizmet içi eğitimin kısmen bu bilgi ve becerileri kazandırdığını düşünen öğretmen sayısı 12 kişi (% 52,6) olarak hesaplanırken, aldıkları eğitimin yeterli bilgi ve becerileri kazanmaları için yetersiz olduğunu düşünen öğretmen sayısı ise 3 kişi (%15,8) olarak belirlenmiştir.

3.1. Fizik Dersi Öğretim Programının Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Ortaöğretim 9. sınıf fizik dersine giren öğretmenlerin, fizik dersi öğretim programının okul ve sınıf ortamında öğretmenler ve öğrenciler açısından uygulanması hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Katılımcı öğretmenlere uygulanan "*Fizik Dersi Öğretim Programının Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanmasına İlişkin Görüşler*" anketine öğretmenlerin verdikleri cevapların dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: *Katılımcı Fizik Öğretmenlerinin "Fizik Dersi Öğretim Programının Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanmasına İlişkin Görüşler" Anketine Verdikleri Cevapların Dağılımı*

Sorular	Her Zaman		Çoğu Zaman		Bazen		Çok Az		Hiçbir Zaman		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
S1	01	02,4	07	17,1	17	41,5	13	31,	03	07,3	41	100.0
S2	07	17,1	15	36,6	14	34,1	05	12,	00	00,0	41	100.0
S3	00	00,0	04	09,8	19	46,3	13	31,	05	12,2	41	100.0
S4	01	02,4	05	12,2	11	26,8	13	31,	11	26,8	41	100.0
S5	03	07,3	17	41,5	12	29,3	08	19,	01	02,4	41	100.0
S6	13	31,7	13	31,7	12	29,3	02	04,	01	02,4	41	100.0
S7	04	09,8	14	34,1	15	36,6	06	14,	02	04,9	41	100.0
S8	04	09,8	07	17,1	19	46,3	09	22,	02	04,9	41	100.0
S9	05	12,2	14	34,1	12	29,3	08	19,	02	04,9	41	100.0
S10	02	04,9	07	17,1	24	58,5	06	14,	02	04,9	41	100.0
S11	02	04,9	07	17,1	07	17,1	19	46,	06	14,6	41	100.0
S12	03	07,3	05	12,2	06	14,6	19	46,	08	19,5	41	100.0
S13	05	12,2	20	48,8	14	34,1	02	04,	00	00,0	41	100.0
S14	05	12,2	20	48,8	15	36,6	01	02,	00	00,0	41	100.0
S15	01	02,4	19	46,3	18	43,9	03	07,	00	00,0	41	100.0
S16	04	09,8	14	34,1	12	29,3	10	24,	01	02,4	41	100.0
S17	02	04,9	18	43,9	15	36,6	06	14,	00	00,0	41	100.0
S18	06	14,6	15	36,6	13	31,7	07	17,	00	00,0	41	100.0
S19	06	14,6	10	24,4	18	43,9	06	14,	01	02,4	41	100.0
S20	02	04,9	10	24,4	19	46,3	08	19,	02	04,9	41	100.0
S21	01	02,4	13	31,7	13	31,7	10	24,	04	09,8	41	100.0
S22	05	12,2	12	29,3	16	39,0	07	17,	01	02,4	41	100.0
S23	06	14,6	12	29,3	17	41,5	04	09,	02	04,9	41	100.0

Öğretmenler açısından programın uygulanmasına ilişkin öğretmenlerin genel görüşleri "çoğu zaman", "bazen", "çok az" şeklinde olmuştur. Öğrenciler açısından programın uygulanmasına ilişkin öğretmenlerin genel görüşleri ise genelde "çoğu zaman", "bazen" şeklinde olmuştur.

3.2. Çeşitli Değişkenlere Göre Fizik Dersi Öğretim Programının Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Ortaöğretim 9. sınıf fizik dersine giren öğretmenlerin, fizik dersi öğretim programının okul ve sınıf ortamında uygulanmasına ilişkin görüşlerinin hizmet süreleri, eğitim durumları, görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi, hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre değişip değişmediğine yer verilmiştir.

Katılımcı fizik öğretmenlerinin *Fizik Dersi Öğretim Programının Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanmasına İlişkin Görüşler"* anketine verdikleri cevapların anket iç tutarlılığı Cronbah's α=0.849 olarak belirlenmiştir. Ankete verilen cevaplar toplanmış, $\left(\frac{Toplam\ Puan}{Alınabilecek\ en\ yüksek\ puan} x100\right)$

formülü ile 100'lük sisteme çevrilip, *"Fizik Dersi Öğretim Programının Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanmasına İlişkin Görüşler"* puanı olarak adlandırılmıştır.

Katılımcı fizik öğretmenlerinin *"Fizik Dersi Öğretim Programının Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanmasına İlişkin Görüşler"* ile ilgili sorulardan 100 tam puan üzerinden aldıkları puanlar 47,0 ile 84,4 arasında değişmektedir. "*Fizik Dersi Öğretim Programının Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanmasına İlişkin Görüşler*" anket sorularından alınan ortalama puan 62,4±9,2 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine göre aldıkları "*Fizik Dersi Öğretim Programının Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanmasına İlişkin Görüşler*" puanları ve gruplara göre karşılaştırma sonuçları Tablo 4'dedir.

Tablo 4: *Katılımcı Fizik Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Göre "Fizik Dersi Öğretim Programının Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanmasına İlişkin Görüşler" Puan Ortalamaları ve İstatistiksel Karşılaştırma Sonuçları*

Değişken	Grup	n	$\bar{X} \pm SD$ Ortanca (IQR)	Test İstatistiği*	p
Cinsiyet	Erkek	22	65,3±10,1	t=1,396	0,171
	Kadın	19	61,3±7,7		
Hizmet Süresi	1 – 15 yıl	19	64,2±9,1	t=0,605	0,548
	16 + yıl	22	62,5±9,4		
Eğitim Düzeyi	Ön lisans + Lisans	29	62,6 (13,9)	Z=0,531	0,601
	Yüksek Lisans	12	63,9 (10,4)		
Okul Sosyo-Ekonomik Durum	Alt Düzey	19	62,9±8,4	t=0,311	0,758
	Orta ve Üst Düzey	22	63,8±10,0		
Hizmet İçi Eğitim	Evet	19	63,5±9,5	t=0,070	0,945
	Hayır	22	63,3±9,2		

** t: Student's t test sonucu*

Z: Mann-Whitney test sonucu (Gruplardaki kişi sayısı dengesiz olduğundan non-parametrik test kullanılmıştır.)

Tablo 4 incelendiğinde; *"Fizik Dersi Öğretim Programının Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanmasına İlişkin Görüşler"* anket puanları üzerinde cinsiyet, hizmet süresi, eğitim düzeyi, çalışılan okul çevresinin sosyo-ekonomik durumu ve hizmet içi eğitime katılmanın istatistiksel olarak anlamlı etkisi yoktur (p>0.05).

3.3. Çeşitli Değişkenlere Göre Fizik Dersi Öğretim Programının Okul ve Sınıf Ortamında "Öğretmenler" Açısından Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Ortaöğretim 9. sınıf fizik dersine giren öğretmenlerin, fizik dersi öğretim programının öğretmenler açısından uygulanmasına ilişkin görüşlerinin hizmet süreleri, eğitim durumları, görev

yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi, hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre değişip değişmediğine yer verilmiştir.

Katılımcı fizik öğretmenlerine yöneltilen *"Fizik Dersi Öğretim Programının Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanmasına İlişkin Görüşler"* anketinde yer alan 1 ile 15. sorular "öğretmen boyutu" (Aydın, 2007) olarak ele alınmıştır. Öğretmen boyutunun iç tutarlılığı Cronbah's α=0,757 olarak belirlenmiş ve öğretmen boyutuna verilen cevaplar toplanarak yukarıda açıklanan şekilde 100'lük sisteme çevrilmiştir. Katılımcı fizik öğretmenlerinin öğretmen boyutunda 100 tam puan üzerinden aldıkları puanlar 44,0 ile 87,7 arasında değişmektedir. Öğretmen boyutundan alınan ortalama puan 62,4±9,0 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine göre aldıkları öğretmen boyutu puanları ve gruplara göre karşılaştırma sonuçları Tablo 5'dedir.

Tablo 5: *Katılımcı Fizik Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Göre Öğretmen Boyutu Puan Ortalamaları ve İstatistiksel Karşılaştırma Sonuçları*

Değişken	Grup	n	$\bar{X} \pm SD$ Ortanca (IQR)	Test İstatistiği*	p
Cinsiyet	Erkek	22	64,3±10,4	t=1,492	0,144
	Kadın	19	60,1±6,8		
Hizmet Süresi	1 – 15 yıl	19	63,0±10,1	t=0,449	0,656
	16 + yıl	22	61,7±7,9		
Eğitim Düzeyi	Ön lisans + Lisans	29	64,0 (10,7)	Z=0,230	0,832
	Yüksek Lisans	12	62,0 (12,3)		
Okul Sosyo-Ekonomik Durum	Alt Düzey	19	63,6±6,8	t=0,789	0,435
	Orta ve Üst Düzey	22	61,3±10,7		
Hizmet İçi Eğitim	Evet	19	62,5±10,8	t=0,054	0,957
	Hayır	22	62,3±7,4		

** t: Student's t test sonucu*

Z: Mann-Whitney test sonucu (Gruplardaki kişi sayısı dengesiz olduğundan non-parametrik test kullanılmıştır.)

Tablo 5 incelendiğinde; öğretmen boyutu puanları üzerinde cinsiyet, hizmet süresi, eğitim düzeyi, çalışılan okul çevresinin sosyo-ekonomik durumu ve hizmet içi eğitime katılmanın istatistiksel olarak anlamlı etkisi yoktur (p>0.05).

3.4. Çeşitli Değişkenlere Göre Fizik Dersi Öğretim Programının Okul ve Sınıf Ortamında "Öğrenciler" Açısından Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Ortaöğretim 9. sınıf fizik dersine giren öğretmenlerin, fizik dersi öğretim programının öğrenciler açısından uygulanmasına ilişkin görüşlerinin hizmet süreleri, eğitim durumları, görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi, hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre değişip değişmediğine yer verilmiştir. Katılımcı fizik öğretmenlerine yöneltilen *"Fizik Dersi Öğretim Programının Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanmasına İlişkin Görüşler"* anketinde yer alan 16 ile 23. sorular "öğrenci boyutu" (Aydın, 2007) olarak ele alınmıştır. Öğrenci boyutunun iç tutarlılığı Cronbah's α=0,860 olarak belirlenmiştir. Öğrenci boyutuna verilen cevaplar toplanarak yukarıda açıklanan şekilde 100'lük sisteme çevrilmiştir. Katılımcı fizik öğretmenlerinin öğrenci boyutunda 100 tam puan üzerinden aldıkları puanlar 27,5 ile 92,5 arasında değişmektedir. Öğrenci boyutundan alınan ortalama puan 65,4±13.8 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine göre aldıkları öğrenci boyutu puanları ve gruplara göre karşılaştırma sonuçları Tablo 6'dadır.

Tablo 6: *Katılımcı Fizik Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Göre Öğrenci Boyutu Puan Ortalamaları ve İstatistiksel Karşılaştırma Sonuçları*

Değişken	Grup	n	$\bar{X} \pm SD$ Ortanca (IQR)	Test İstatistiği*	p
Cinsiyet	Erkek	22	67,0±13,7	t=0,838	0,407
	Kadın	19	63,4±14,0		
Hizmet Süresi	1 – 15 yıl	19	66,6±11,3	t=0,609	0,546
	16 + yıl	22	63,9±16,3		
Eğitim Düzeyi	Ön lisans + Lisans	29	62,5 (22,5)	Z=1,077	0,287
	Yüksek Lisans	12	70,0 (17,5)		
Okul Sosyo-Ekonomik Durum	Alt Düzey	19	61,7±13,4	t=1,612	0,115
	Orta ve Üst Düzey	22	68,5±13,5		
Hizmet İçi Eğitim	Evet	19	65,5±11,1	t=0,069	0,946
	Hayır	22	65,2±15,9		

** t: Student's t test sonucu*

Z: Mann-Whitney test sonucu (Gruplardaki kişi sayısı dengesiz olduğundan non-parametrik test kullanılmıştır.)

Tablo 6 incelendiğinde; öğrenci boyutu puanları üzerinde cinsiyet, hizmet süresi, eğitim düzeyi, çalışılan okul çevresinin sosyo-ekonomik durumu ve hizmet içi eğitime katılmanın istatistiksel olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır (p>0.05).

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

4.1. Fizik Dersi Öğretim Programının Okul ve Sınıf Ortamında "Öğretmenler" Açısından Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Fizik dersinde, öğretmenler programı uygularken genel olarak sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Ancak, programı uygularken sosyal çevre ile işbirliğini istedikleri ölçüde yapamadıklarını, velilerle bazen iletişim kurduklarını, programın getirdiği yapılandırmacı yaklaşımı başarıyla uygulayabildiklerini, laboratuarlardan bazen yararlandıklarını, okulun alt yapısını ve sahip olduğu olanakları orta derecede yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir.

Program geliştirme sürecinde toplumsal, bireysel, politik, tarihsel ve kültürel boyutlarında dikkate alındığı program geliştirme çalışmaları, üniversitelerden akademisyenlerin, özel okulların, öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin ve müfettişlerin görüş ve önerileri alınarak üniversitelerden akademisyenler tarafından hazırlanmıştır. Programın bu çerçevede hazırlandığı düşünüldüğüne, öğretmenlerin programla sosyal çevreyi ilişkilendirmede çok yeterli olmadıkları söylenebilir. Aydın (2007)'nin yapmış olduğu araştırmadaki sonuçlarla bu çalışma uyum içindedir.

Öğretmenlerin fizik dersinde, programı uygularken velilerle "bazen" iletişim kurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, velilerin program hakkında yeterince bilgilendirilmediği ve bu nedenle de öğretmenlerin velilerle yeterli iletişim kuramadıkları şeklinde yorumlanabilir. Yücel ve diğ., (2006) "yeni öğretim programında öğrenci-öğretmen-veli üçgeninin eş güdümü ve yöneticilerin desteği ile daha fazla başarı elde edilebilir" görüşüyle bu konuya dikkat çekmişlerdir. Çınar ve diğ., (2006)'de yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin, yapılandırmacı eğitim yaklaşımının başarıya ulaşmasında okul yönetiminin desteğinin ve okul, aile ve öğretmen arasında sağlıklı bir iletişimin gerekli olduğu görüşlerine tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler, fizik dersinde, programı uygularken ara disiplin kazanımlarına "çoğu zaman", ve Atatürkçülükle ilgili konulara "her zaman" yer verdiklerini belirtmişlerdir. Programda ara disiplin kazanımları ve Atatürkçülükle ilgili konulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin bu maddeye verdikleri cevap, onların bu konuda programı özenle uyguladıklarını gösterebilir.

Programda etkinliklerin uygulanmasında öğretmene yetki ve esneklik verilmiştir. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine yönelik, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak programda yer almayan farklı etkinlikler de düzenlenebilir. Erdem'de (2001) "Öğrenme ortamlarının tasarlanması sürecinde öğrenenin süreç içinde içerik ile etkileşimde bulunması ve onu anlamlandırabilmesi önemlidir. Öğrenenlerin ortak ilgilerinden ortak içerik belirlenir. Öğrenme yaşantıları ise konuların ya da alanların önceden belirlenmiş şekline göre değil bireyin içinde bulunduğu bağlama göre düzenlenir." görüşüyle bu durumu desteklemektedir. Öğretmenlerin, fizik dersinde, uygulamaların yapılabilmesi

için programda yer alan açıklamaları yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, programın olumlu bir yanı olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenler, fizik dersinde, etkinliklerin yapılabilmesi için araç gereç bulmakta "çoğu zaman" sıkıntı çekmemektedirler. Bu durum için bazı öğretmenlerin araç-gereç temininde yeterli çabayı gösterdikleri söylenebilir. Ancak öğretmenlerin %29.3'ü araç-gereç bulmakta "bazen" sıkıntı çekmektedirler. Erdoğan (2005) ve Aktaş (2006)'da araştırmalarında, kaynak ve araç-gereç yetersizliğini programın zayıf yanı olarak belirlemişlerdir. Öğretmenler, fizik dersinde, programın getirdiği yapılandırmacı yaklaşımı bazen uygulayabildiklerini belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin yapılandırmacılığı yeterince kavrayamadıklarını gösterebilir. Öğretmenler, fizik dersinde "çok az" laboratuarlardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Fen derslerinde öğrencilerin feni öğrenmesinde etkili olan ortamlardan biri de laboratuarlardır. Laboratuarlar; öğrencilerin motor becerilerini geliştirmeleri ve onların ilgilendiği veya öğrenecekleri önermesel bilgileri anlamlandırmaları için gerekli olan tecrübe ve imajlar (zihinde şekillendirme) oluşmasını ve öğrenmenin öğretilmesini sağlar (Atasoy, 2004). Fen öğretiminin önemli bir yönü de, laboratuar prosedürleri ve becerileri üzerinde yoğunlaşmaktadır (Kozandağı, 2001). Gönen ve diğ., (2006) araştırmasında, öğrencilerin deneylere fazla zaman ayrılması halinde fen konularını daha iyi anlayacakları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin, öğrencilerin beklentilerine cevap verebildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Fizik dersinde, program uygulanırken öğretmenler okulun alt yapısını ve sahip olduğu olanakları yeterli bulmamaktadır. Çınar ve diğ.,'nin (2006) araştırmasına katılan öğretmenler, yeni programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli alt yapı ve olanakların yetersiz olduğunu düşünmektedir. Görüldüğü gibi araştırma sonuçları birbirine paraleldir.

Öğretmenler, fizik dersinde, programda öngörülen becerileri (araştırma, sorgulama, eleştirel ve yaratıcı düşünme vb.) öğrencilere "çoğu zaman" kazandırdıklarını düşünmektedirler. Selvi (1999) öğrencilere olaylar arasında neden sonuç ilişkisini inceleyebilme, deney ve gözlemden sonuç çıkarma, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi gibi zihinsel becerilerin kazandırılmasını fizik programının geleceğe yönelik amaçlarından biri olarak belirlemiştir. Yeni programda bu beceriler yer almaktadır. Öğretmenlerin de programı bu şekilde uygulamaları olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Programın okul ve sınıf ortamında öğretmenler açısından uygulanması ile ilgili maddelere genel olarak bakıldığında öğretmenlerin görüşleri "çok az" şeklinde olmuştur. Buna göre öğretmenlerin genellikle uygulamada sorun yaşadıkları söylenebilir.

4.2. Fizik Dersi Öğretim Programının Okul ve Sınıf Ortamında "Öğrenciler" Açısından Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Fizik dersinde, öğretmenler programı öğrencileri açısından uygulamalarda genel olarak sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre öğrenciler; etkinlikleri severek yapıyorlar,

derse aktif olarak katılıyorlar, kendilerini rahatlıkla ifade ediyorlar, arkadaşlarıyla işbirliği yapıyorlar, grup çalışmalarına katılıyorlar. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin; kendilerine ve çevrelerine karşı merak duyduklarını, öğrendikleri ile ilgili sorular sorduklarını ve ezberci yaklaşımdan uzaklaştıklarını düşünmektedirler. Erdoğan (2005)'da araştırmasında yer verdiği öğretmen görüşleriyle bunu desteklemektedir. Eski müfredatta aktif olan ve ders anlatan öğretmen, yeni müfredat ile yol gösteren, rehber ve yönlendirici rollerini üstlenmiştir. Öğretmenin rolünün değişmesi ile birlikte öğrencinin de rolü değişmiştir. Öğrencilerin sınıf içi rolleri değişmiştir. Artık oturan ders dinleyen, soru sorulduğunda parmak kaldıran öğrenci rolü kalmamıştır. Derslerde aktif, konuşan, deney yapan, araştıran, bilgiyi bulan öğrenci modeli ortaya çıkmıştır (Erdoğan 2005). Ercan ve Altun'un (2005) araştırma bulguları da bu doğrultudadır. Onlar, öğrenci merkezli öğretim yapılmasını programa dair olumlu görüş olarak belirtmişlerdir. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin %95'i öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade ettiklerini ve öğrencilerin önceki yıllara göre daha aktif olduklarını söylemişlerdir. Çınar ve diğ.,'nin (2006) araştırmasına katılanlar, programın öğrenciyi düşünmeye ve araştırmaya yönelttiği, öğrenciyi ezbercilikten kurtaracağı, eğitim etkinliklerini eğlenceli hale getireceği, öğrencilerin sosyal gelişimlerini hızlandıracağı görüşüne tamamen katılmaktadırlar. Aslan ve Afyon (2005) araştırmalarında fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin başarılarında ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarında olumlu etkisi olduğunu saptamışlardır. Tüm bu araştırmalar gösteriyor ki; öğrencilerin yeni fizik dersi öğretim programını severek uyguladıkları söylenebilir.

4.3. Fizik Dersi Öğretim Programının Okul ve Sınıf Ortamında Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Hizmet Süresi, Eğitim Durumu, Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi, Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılma Durumu Değişkenlerine Göre Sonuçları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin; fizik dersi öğretim programının okul ve sınıf ortamında uygulanmasına ilişkin görüşler anket puanları üzerinde cinsiyet, hizmet süresi, eğitim düzeyi, çalışılan okul çevresinin sosyo-ekonomik durumu ve hizmet içi eğitime katılmanın istatistiksel olarak anlamlı etkisi yoktur.

Fizik dersinde, programın *öğretmenler açısından uygulanmasına* ilişkin görüşlerinin cinsiyet, hizmet süreleri, eğitim durumları ve görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre değişmediği sonucu çıkmıştır. Aydın (2007) programın okul ve sınıf ortamında öğretmenler açısından uygulanmasına ilişkin maddelere genel olarak bakıldığı zaman öğretmen görüşlerinin; hizmet sürelerine, eğitim durumlarına ve görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmadığı, sadece hizmet içi eğitim kursuna katılma durumlarına göre farklılaştığını saptamıştır.

Fizik dersinde, programın *öğrenciler açısından uygulanmasına* ilişkin görüşlerinin cinsiyet, hizmet süreleri ve hizmet içi eğitim kursuna katılma durumlarına göre değişmediği sonucu çıkmıştır. Aydın (2007) programın okul ve sınıf ortamında öğrenciler açısından uygulanmasına ilişkin maddelere genel olarak bakıldığı zaman öğretmen görüşlerinin; hizmet sürelerine ve hizmet içi eğitim kursuna katılma durumlarına göre farklılaşmadığı; eğitim durumlarına ve görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaştığını saptamıştır. Eğitim durumlarındaki farklılaşma, önlisans ve lisans mezunu öğretmenler arasındadır.

5. KAYNAKLAR

Aktaş, A., (2006). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Fen Bilgisi Programındaki Öğrenme Öğretme Yaşantılarının Öğretim İlkelerine Uygunluğu, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Aslan, O. ve Afyon, A., (2005). İlköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi, *Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* S:19, s:137-155.

Atasoy, B.,(2004). *Fen Öğrenimi ve Öğretimi,* Ankara: Aslı Yayın Dağıtım.

Aydın, Ö. 2007, İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Kütahya İli Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Program Hakkındaki Görüşleri. *İnönü Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7 (11) 47-64.

Ercan, F. & Altun, S.A. (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 4. ve 5. Sınıflar Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitimde Yansımalar*: *VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (s. 311-319) Ankara: Sim Matbaası.

Erdem, E., (2001). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erdoğan, M., (2005). Yeni Geliştirilen 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Müfredatı: Pilot Uygulama Yansımaları, *Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu (Kayseri, Erciyes Üniversitesi) Bildiri Kitabı,* s: 299-310. Ankara: Sim Matbaası.

Ergin, İ. (2006). Fizik Eğitiminde 5E Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarısına, Tutumuna ve Hatırlama Düzeyine Etkisine Bir Örnek: "İki Boyutta Atış Hareketi". Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gönen, S., Akgün, A. ve Aydın, M., (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Okul Olanaklarına ve Fen Derslerinin Öğretimine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, s:172, s:203-210.

İşman, A., Ç. Baytekin, F. Balkan, M. B. Horzum, M. Kıyıcı. (2002). Fen Bilgisi Eğitimi ve Yapısalcı Yaklaşım. *The Turkish Online Journal of Educational Technology–(TOJET),* 1 (1), 7.

Kozandağı, İ., (2001). Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okulları 4. ve 5. Sınıf Fen Bilgisi Öğretim Programlarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Özmen, H. (2004). Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology–(TOJET),* 3 (1), 14.

Selvi, K., (1999). Fen Bilgisi Öğretim Programının Geleceğe Yönelik Amaçları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S:6.

YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi. (1997). *İlköğretim Fen Öğretimi.* Ankara.

Yücel, C., Karaman, M. K., Batur, Z., Başer, A. ve Karataş, A., (2006). Yeni Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Programın Değerlendirilmesi, *Muğla: 15. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (Muğla Üniversitesi, 13-15*

BAZI ÇEVRE KONULARIYLA İLGİLİ SINIF İÇİ POSTER UYGULAMALARININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ZİHİNSEL YAPILARINA ETKİSİ

THE INFLUENCES OF THE POSTER APPLICATIONS IN CLASS ABOUT SOME ENVIRONMENTAL ISSUES UPON THE MENTAL STRUCTURES OF TEACHER CANDIDATES

H.Gamze YALVAÇ[1]

Alev DOĞAN[2]

[1] Öğr. Gör. GaziOsmanPaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı-TOKAT

[2] Doç.Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı -ANKARA

[1]email:gamzeyalvac@gmail.com

[2]email:dogan.alev@gmail.com

ÖZET

Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine dâhil oldukları, kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını aldıkları ve aktif olarak katılımlarının sağlandığı ortamlarda öğrenmenin kalıcılığı birçok araştırma tarafından desteklenmiştir. Bu süreçlerle ilgili olarak öğrenmenin kalıcılığını kanıtlamanın en etkili yollarından birisi de bireylerin zihin haritalarını oluşturmaktır. Çalışmamızda günümüzde son derece önemli olan bazı çevre sorunlarıyla ilgili konular ele alınmıştır. Çalışma 2009–2010 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Fen Bilgisi Anabilim Dalında öğrenim gören 22 öğretmen adayı ile yürütülmüş ve 14 hafta sürmüştür. İlk olarak her hafta belirlenen bir çevre sorunu sınıf ortamında işlenmiş ve öğretmen adaylarıyla internet ortamında oluşturulan e-mail grubunda tartışılmıştır. Daha sonra adaylarla sınıf içi poster hazırlama etkinliği yapılmıştır. Poster uygulamalarının sürece katkısını değerlendirmek amacıyla çalışmanın başlangıcında ve tamamlandığında kelime ilişkilendirme testi adaylara uygulanarak zihin haritaları çizilmiştir. Çalışmanın sonucunda poster uygulamalarının adayların öğrenmelerine önemli katkı sağladığı belirlenmiştir.

***Anahtar Kelimeler**: poster, öğretmen adayları, çevre, zihinsel yapı*

ABSTRACT

It has been supported by many surveys that learning becomes more lasting (permanent) if students participate in teaching-learning process, take the responsibility of their own learning and take

part in courses in an active way. One of the most influential ways of proving the lastingness (permanency) of learning is to create the mental maps of individuals. In this study, some issues about environment which are really significant today are to be focused. 22 teacher candidates who were in the department of Science Education Program during the spring semester of 2009-2010 academic year participated in this study, which lasted 14 weeks. Initially, a different environmental problem arranged in each week were lectured in class and later discussed by teacher candidates in the e-mail group created in internet. Then, candidates attended in poster preparation process in class. In addition, the mental maps of the participants were created through the application of word association test which was applied both at the beginning and the end of the study. In the end, it has been found out that the usage of posters contributed a lot to the learning processes of the participants.

Key Words: Poster, Teacher Candidates, Environment, Mental Structure

1.GİRİŞ

Eğitim ortamında, öğrenenlerin, öğrenme-öğretme süreci sonundaki kazanımlarını kimi zaman yazılı yoklamalar ve çoktan seçmeli testler ile ortaya çıkarmaya çalışırız. Ancak çoğu zaman kara kutu olarak adlandırdığımız öğrencilerin bilişsel yapılarında (bellekte kavramlar arasında kurulan bağlantılar, network) ne gibi kavramsal değişimlerin yaşandığını, kavramlar arasında nasıl bir ilişki kurulduğunu, gerekli bağlantıların yapılıp yapılmadığını göz ardı ederiz (Özatlı,2006). Bu nedenle öğrencilerin bilişsel yapılarındaki kavramların ve kavramlar arası ilişkilerin ortaya çıkartılması sağlıklı öğrenme-öğretme süreci açısından önem taşımaktadır. Öğrencilerin konu ile ilgili zihinsel yapılarının ortaya çıkartılması, öğretmenin, öğrencilerin ön bilgilerin, derse karşı hazır bulunuşluklarını ve kavram yanılgılarının tespit edilmesini sağlar. Bu sayede, etkili öğrenme dönütleri geliştirilip, uygun öğretim stratejilerinin belirlenebilir. Öğrenenlerin süreç içerisindeki gelişimlerini görmemizi sağlayan, tek bir doğru cevabı olmayan ve farklı durumlara uyarlanabilen teknikleri alternatif teknikler olarak nitelendirmekteyiz. Alternatif teknikler, süreç içerisinde öğrenenin kendini tanımasına, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olup kendini değerlendirmesine de imkân sağlar. Bunların yanı sıra alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları sayesinde edinilen bilgiler bireyin günlük yaşamına uyarlanarak etkili ve kalıcı bir öğrenme sağlanabilir. Özellikle fen eğitimi, doğal çevreyi anlamaya ve açıklamaya çalışan bir bilim dalıdır. Bu nedenle etkili bir fen eğitimi sadece sınıf ortamında yapılamaz. Edinilen bilgi ve beceriler günlük hayatla ilişkilendirilmesi ve somut yaşantılar kazandırılması gerekir. Öğrencilerde bu becerilerin kazanılıp, kazanılmadığının değerlendirilmesi gerçek yaşam becerilerini değerlendirmeye dayalı olması gerekmektedir. Bahsedilen bu özelliklerde alternatif ölçme değerlendirme etkinlikleri ile kazandırılabilir.

Alternatif ölçme değerlendirme, öğrencilerin bilmediklerinden çok ne bildiklerine vurgu yapan, uzun periyotlardaki öğrenci çalışmalarını ve koleksiyonlarını kullanan, üst düzey düşünme becerisi geliştiren, günlük hayata aktarılabilen etkinlikleri içeren bir yaklaşımdır (O'Malley & Pierce, 1999). Ayrıca öğrenenlerin, konuya ilişkin ön bilgileri de öğrenme sürecini planlamada etkili

olmaktadır. Bu nedenlerle çalışmamızda, alternatif teknikler arasında yer alan, öğrencinin konu ile ilgili bilgisini, varsa kavram yanılgısını tespit etmemize yarayan kelime ilişkilendirme testi ve öğrenciye konunun günlük yaşamla ilişki kurulmasına yardımcı olan ve süreç içerisinde uğraşlarını gerektiren poster etkinlikleri seçilmiştir. Poster hazırlama etkinliğinin öğrencilerin zihinlerindeki kavramsal değişime etkisini somut olarak görebilmek için ise, kelime ilişkilendirme testleri kullanılarak öğrencilerin zihin haritaları çizilmiştir. Kelime ilişkilendirme testleri ve zihin haritaları, öğrencinin bilişsel yapısını ve bu yapıdaki kavramlar arasındaki bağları, yani bilgi ağını gözler önüne serebilen, uzun dönemli hafızadaki kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli olup olmadığını veya anlamlı olup olmadığını tespit edebilmemize yarayan tekniklerden birisidir (Bahar ve diğ,2006). Kelime ilişkilendirme testi, çeşitli araştırmacılar tarafından kullanılmıştır (Hammer,1996**;** Shavelson, 1974; Tao, P. K., ve Gunstone, R. F. 1999. Jonassen, D.H., Reeves, T., Hong, N., & Peters, K. 1997**;** Bahar ve ark. 1999, Yalvac 2008) ve etkililiği kanıtlanmıştır.

Kelime ilişkilendirme testi tekniğinin bir teşhis ve tanı aracı olarak kullanılmasında bir başka seçenek de zihin haritaları hazırlamaktır (Bahar,1999). Zihin haritaları hazırlanırken öğrencilerin cevap kelimeleri kullanılarak frekans tablosu oluşturur. Frekans tablosundaki verilen kullanılarak zihin haritası yapılabilir. Çalışmada yer alan zihin haritalarının hazırlanması için Bahar (1999)' ın geliştirdiği kesme noktası (K.N.) tekniği kullanılmıştır. K.N. tekniği hazırlanan frekans tablosunda herhangi bir anahtar kavram için en fazla verilen cevap kelimenin 3-5 sayı aşağısı kesme noktası olarak kullanılır ve bu cevap frekansının üstünde bulunan cevaplar haritanın ilk kısmındaki bölüme yazılır. Daha sonra K.N. belirli aralıklarla aşağı çekilir ve tüm anahtar kelimeler ortaya çıkıncaya kadar işlem devam eder (Bahar ve diğ. 2006). Hazırlanan zihin haritaları öğrencilerin konu ile ilgili kavramları, kullanma düzeylerini; kavramlar arasındaki ilişkileri anlamlandırma seviyeleri tespit edilebilir ve görsel hafızaya hitap etmesi sebebiyle de anlamlı öğrenmeyi kolaylaştıran bir tekniktir (Yalvac, 2008). Hazırlanması ve uygulanması kolay bir teknik olmakla beraber, büyük gruplara da kolaylıkla uygulanabilir.

1.2.Problem Durumu

1. Ön-KİT ve Son-KİT sonuçları cevap kelime sayılarına göre karşılaştırıldığında aralarında farklılık var mıdır?

2. Ön-KİT ve Son-KİT sonuçları cevap kelime çeşitlerine göre karşılaştırıldığında aralarında farklılık var mıdır?

3. Ön-KİT ve Son-KİT zihin haritaları karşılaştırıldığında zihin haritaları arasında yapısal açıdan (kavramlar arasındaki ilişkiler, ağsı yapı, cevap kelime çeşidi ve sayısı) farklılık var mıdır?

4. Sınıf içi poster uygulamalarının öğretmen adaylarının zihinsel yapılarındaki değişime etkisi nasıldır?

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, bazı çevre konularındaki sınıf içi poster uygulamalarının öğretmen adaylarının zihinsel yapılarına etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu süreçte, çalışmanın başında ve sonunda öğretmen adaylarının zihinsel yapılarındaki değişimi somut olarak gözler önüne sermek amacıyla kelime ilişkilendirme testleri kullanılarak, zihin haritaları çizilmiş ve zihinlerindeki kavramlar ve kavramlar arası bağlantılar yorumlanmıştır. Öğrenme süreci içerisinde öğretmen adaylarının belirlenen konularla ilgili hazırladıkları posterler ve mail grubundaki tartışmalarının zihinsel yapılarındaki değişime etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

2.YÖNTEM

Çalışmamızda betimsel içerik analizi yapılmıştır. Çalışmanın başında ve sonunda uygulanan kelime ilişkilendirme testinden elde edilen verilere dayanarak çizilen zihin haritalarındaki kavramların sayısı, niteliği incelenmiş ve yorumlanmıştır.

2.1.Çalışma Grubu

Çalışma, Gazi Osman Paşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören 4. Sınıf 22 öğrenci ile yürütülmüştür. Tablo 1 ‘de çalışma grubunun cinsiyetlerine göre sayısal durumlarına yer verilmiştir.

Tablo 1 Araştırmaya Katılanların Cinsiyetlerine Göre Sayısal Durumu

Cinsiyet	Kız	Erkek	Toplam
f	12	10	22
%	54	46	100

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla ön test, son test olarak uygulanan kelime ilişkilendirme testleri kullanılmıştır. Kelime ilişkilendirme testi bazı çevre konuları ile ilgili, günlük hayatla ilişkilendirilebilen ve konunun merkezinde yer alan 8 adet anahtar kavramdan oluşturulmuştur. Kelime ilişkilendirme testinde; küresel ısınma, sera etkisi, ozon tabakası, çevre sorunları, geri dönüşüm, yenilenebilir enerji kaynakları, yenilenemez enerji kaynakları, biyolojik çeşitlilik anahtar kavramları yer almaktadır. Kelime ilişkilendirme testinin hazırlık sürecinde, biyoloji alan uzmanı ve ölçme değerlendirme alan uzmanından yardım alınmıştır.

2.3. Veri Toplama Süreci

Gaziosmanpaşa Üniversitesi 2009–2010 öğretim yılı bahar dönemi fen ve teknoloji öğretmenliğinde öğrenim gören 4. sınıf 22 öğrencinin katıldığı çalışmada, Fen Eğitiminde Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinde çevre konularına yer verilmiştir. Fen Eğitiminde Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi haftada 2 saatlik bir derstir. Öğrenciler dönem başında 2-3 kişilik gruplar oluşturmuşlardır. Tablo.2'de her grubun seçtikleri konu başlıkları verilmiştir. Etkinlikler öncesinde araştırmacı tarafından süreç ile ilgili bilgilendirme yapılmış, mail grubu kurulmuş ve kelime ilişkilendirme testi ile ilgili uygulamalı bilgiler verilmiştir. Çalışmada 8 grup yer almaktadır. Her hafta 1 grup hazırladıkları etkinlikleri sınıfa sunmuşlardır. Çalışma 14 hafta sürmüştür. Tablo 2'te etkinlik sürecinde yer alan gruplar ve etkinlik konuları verilmiştir.

Çalışma süreci 3 temel basamaktan oluşmaktadır.

I. Öğrenenlerin sürecin başında belirlenen kavramlarla ilgili ön bilgilerinin tespit etmek amacıyla kelime ilişkilendirme testi uygulanmış ve zihin haritaları çizilmiştir.

II. Her hafta belirlenen bir çevre sorunu sınıf ortamında işlenmiş ve öğretmen adaylarıyla internet ortamında oluşturulan e-mail grubunda tartışılmıştır ve konu ile ilgili posterler hazırlamışlardır.

III. Süreç sonunda ise kelime ilişkilendirme testinin tekrar uygulanıp öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar yeniden incelenerek, zihin haritaları tekrar çizilmiştir.

Etkinlikler sırasında hem grup üyeleri, hem akranlar hem de öğretmenler tarafından dönütler elde edilmiştir.

Tablo 2. Etkinlik sürecinde yer alan gruplar ve etkinlik konuları

Hafta	Grup No.	Etkinlik Konusu
1	1	Çevre sorunları
2	2	Küresel Isınma
3	3	Sera etkisi
4	4	Ozon tabakası
5	5	Geri dönüşüm
6	6	Yenilenebilir enerji kaynakları
7	7	Yenilenemez enerji kaynakları
8	8	Biyolojik çeşitlilik

2.4 Veri Analizi

Sınıf içi poster uygulamalarının öğretmen adaylarının bazı çevre konularındaki zihinsel yapılarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, ön test ve son test kelime ilişkilendirme testi uygulanmıştır. Kelime ilişkilendirme testi uygulandıktan sonra her öğrencinin belirlenen anahtar kavramlara verdiği cevaplar tek tek tespit edilmiştir. Her iki grup için verilen cevapların ait olduğu anahtar kavramlar saptanarak, bu kavramların kaç kez tekrar edildiğini gösteren ön test ve son test frekans tabloları hazırlanmıştır. Frekans tablosunda ortaya çıkan her anahtar kavram için verilen cevap kelime çeşidi sayıları belirlenerek karşılaştırma yapılmıştır. Frekans tablolarındaki veriler kullanılarak öğretmen adaylarının, konuya ilişkin zihinsel yapısını ortaya koyan zihin haritaları çizilmiştir. Bu sayede çalışmamızda da Ek 5'te bazı örnekleri verilen mail grubu tartışmalarının ve sınıf içi poster hazırlama etkinliklerinin öğrenmeye katkısı belirlenmeye çalışılmıştır.

3.BULGULAR VE YORUM

3.1. Ön-KİT ve Son-KİT Frekans Tablolarının Karşılaştırılması

Ek 1 ve Ek 2 deki frekans tabloları incelenmiş ve Tablo 3' te ön-kit ve son-kit frekans tablosunda yer alan anahtar kavramlara verilen cevap kelime çeşidi sayıları verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde, son-test'e verilen cevap kelime sayısının ön-test'e göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ancak, kelime ilişkilendirme testinde öğrencilerin verdikleri cevapların sadece sayılarına bakılarak sağlıklı yorumlar yapılamamaktadır. Belirtildiği gibi cevap kelime sayısı ve çeşidi zaten anlamayı tek basına açıklayamadığı, verilen cevap kelimelerin niteliğinin de önemli olduğu birçok araştırmacı (Shavelson, 1974; Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999, Yalvaç,2008) tarafından da desteklenmektedir. Bu nedenle sürecin etkililiği ile ilgili yorum yapabilmek için kelime ilişkilendirme testinde yer alan anahtar kavramlara verilen cevap kelimelerinin anlamlılığının analiz edilmesi gerekmektedir.

Tablo 3. Anahtar Kavramlara Verilen Ön-kit ve Son-kit Cevap Kelime Çeşidi Sayısı

Anahtar Kavramlar	Ön-Test	Son-Test
Çevre Sorunları	72	136
Küresel Isınma	86	152
Sera Etkisi	81	114
Ozon Tabakası	78	79
Geri Dönüşüm	63	64
Yenilenebilir enerji kaynakları	47	73
Yenilenemez enerji kaynakları	41	134

Biyolojik Çeşitlilik	45	112
Toplam Cevap Kelime Çeşidi Sayısı	513	864

Öğrenciler, çevre sorunu anahtar kavramına Ön-Kit' de; çöp (f:18), insan (f:17), kirlilik (15); atık (f:10) gibi cevap kelimeleri üretmişlerdir. Bu sonuç, öğrencilerin, çevre sorunlarını büyük bir oranda çevre kirliliği ile ilişkilendirdiğini, ancak küresel ısınma kavramını, erozyon, toprak, hava, su kirliliği ile ilişkilendirememişlerdir. Son-Kit'te; küresel ısınma (f:20), sera etkisi (f:18), hava kirliliği(f:18), su kirliliği (f:18), erozyon (f:15), toprak kirliliği (f:15), gürültü kirliliği (f.12), gibi yüksek frekansta üretilen cevap kelimelerin belirlenen anahtar kavramlar arasında bulunduğu görülmektedir. Bu nedenle ön testte büyük bir eksiklik olarak kabul edilen öğrencilerin mevcut kavramı anahtar kavramlarla ilişkilendirememesi olayının son testte giderildiği görülmektedir.

Öğrenciler, küresel ısınma anahtar kavramına, Ön-Kit'de; sıcaklık (f:20), buzullar (f:19), insan (f:15), kutup ayıları (f:13), pandalar (f:11) cevap kelimeleri verilmiştir. Verilen bu cevap kelimelerde medyanın, gazete ve dergilerin etkisi görülmektedir. Çünkü son yıllarda küresel ısınma ile ilgili olarak medyada öğrencilerin verdikleri kavramlar sıklıkla yer almaktadır. Son-Kit'de; Sera etkisi (f:20), sıcaklık (f:20), CO_2 (f:19), CFC(f:15), buzullar (f:14), Kyoto protokolü (f:13), deodorant (f:10), asit yağmuru (f:9) gibi cevap kelimeleri verilmiştir. Bu durum öğrencilerin konu ile doğrudan bağlantılı kavramları kullandıklarını göstermektedir.

Öğrenciler, sera etkisi anahtar kavramına, Ön-Kit'de; sıcaklık (f:13), küresel ısınma (11), insan (f:10), buzullar (f:9), kutup ayıları (f:7), Meyve sebze (f:6), gibi cevap kelimeleri üretmişlerdir. Öğrencilerin uygulama öncesinde sera etkisini seracılık faaliyeti ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Son-Kit'de sıcaklık(f:19), buzullar (f:15), deodorant (f:15), küresel ısınma(f:14), Metan (f:10), CFC (f:10), Halojenler (f:9) gibi konu ile doğrudan bağlantılı kavramları kullandıkları görülmektedir.

Öğrenciler, ozon tabakası anahtar kavramına, Ön-Kit'de; güneş (f:16), delinme (f.15), koruma (f:15), UV (f:12), kızıl ötesi (f:5), mor ötesi (f:5) kavramları verilmiştir. Son-Kit'de güneş (f:18), O_3 (f:15), cilt kanseri (f:13), CFC (f:12), Halojenler (f:10), görmek bozuklukları (f:9), bağışıklık sistemi (f:8) cevap kelimeleri verilmiştir. Bu durum öğrencilerin süreç başında ozon tabakasıyla ilgili bazı bilgilerinin olduğu anacak ozon tabakasının delinmesine sebep olan kimyasalları ve ozon tabaksının zarar görmesi sonucu meydana gelen rahatsızlıkları bilmedikleri görülmüştür. Bu durum uygulama sonrasında değişmiş ve birçok anlamlı kavram üretilmiştir.

Öğrenciler, geri dönüşüm anahtar kavramına, Ön-Kit'de; kağıt (f:15), cam (f:11), yenileme (f:10), ekonomi (f:8), pil (f:8) cevap kelimelerini üretmişlerdir. Son-Kit'de cam (f:18), alüminyum (f:15), kağıt (f:14), ekonomi (f:10), pil (f:9) cevap kelimelerini üretmişlerdir. Uygulama öncesi ve sonrasında geri dönüşüm anahtar kavramına öğrencilerin benzer cevaplar verdikleri görülmektedir.

Öğrenciler, yenilenebilir enerji kaynakları anahtar kavramına, Ön-Kit'de tükenmez (f:15), sürekli (f:10), güneş (f:9), rüzgar (f:8) cevap kelimeleri üretmişlerdir. Son-Kit 'de çevre dostu (f:15),

küresel ısınma (f:10), ozon tabakası (f:9), güneş (f:10), rüzgar (f:9), su (f:8), biyokütle (f:7) gibi cevap kelimeleri üretmişlerdir. Süreç sonunda öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynaklarının çeşitlerini öğrendikleri ve bu kaynakları küresel ısınma ile ilişkilendirdikleri görülmektedir.

Öğrenciler, yenilenemez enerji kaynakları anahtar kavramına, Ön-Kit'de kömür (f:14), petrol (f:10), odun (f:9), ekonomi (f:7) cevap kelimelerini ürettikleri görülmektedir. Son-Kit'de fosil yakıtlar (f:18), kirlilik (f:18), kömür (f:17), küresel ısınma (f:17), petrol (f:15), ekonomi (f:12), ozon tabakası (f:12), çevre sorunları (f:10) gibi cevap kelimelerini üretmişlerdir. Verilen cevap kelimelerin çeşitliliği öğrencilerde yenilenemez enerji kaynaklarını çevre sorunları, küresel ısınma ve sera etkisi ile ilişkilendirdiği görülmektedir. Bu durum araştırmamızın ana amaçlarından olan belirtilen anahtar kavramları birbiri ile ilişkilendirme durumunun gerçekleştiğini göstermektedir.

Öğrenciler, biyolojik çeşitlilik anahtar kavramına, Ön-Kit'de tür (f:10), bitki (f:9), hayvan (f:7), insan (f:7) şeklinde cevap kelimeleri üretmişlerdir. Ancak belirtilen anahtar kavramlar konu ile doğrudan ilişkili ve anlamlı değildir. Son-Kit'de flora (f:15), fauna (f:15), tür çeşitliliği (f:14), endemik tür (f:13), nesli tükenen canlılar (f:9), kardelen (f:8), kelaynak (f:8), karetta karettalar (f:7) gibi cevap kelimeleri üretilmiştir. Verilen cevap kelimelerin çeşitliliği, süreç sonrasında birbirinden kopuk olan kavramların bütünleştirildiğini ve konu ile doğrudan ilgili ve anlamlı cevapların üretildiğini göstermektedir.

Ön-Kit ve Son-Kit frekans tabloları cevap kelimelerinin niteliği bakımından incelendiğinde, Son-Kit'in Ön-Kit'e konu ile ilgili anlamlı cevaplar üretme ve anahtar kavramları birbiri ile ilişkilendirme bakımından üstün olduğunu göstermektedir. Bu durum poster etkinliklerinin uygulanmasının yararlı olması ile ilgili önemli bir kanıt oluşturmaktadır.

3.2. Ön-KİT ve Son-KİT Zihin Haritalarının Karşılaştırılması

Ek 3 ve ek 4'te çizilen, Ön-Kit ve Son-Kit, zihin haritaları incelendiğinde etkinlikler sonucunda öğrencilerde oluşan anahtar kavramların kalitesinin arttığı tespit edilmiştir. Verilen cevaplardaki kalite ve niteliğinin artmasından kasıt, kavramların birbiri ve konu ile doğrudan bağlantılı, ilişkili ve anlamlı olması ile ilgilidir. Ayrıca öğrencilerin zihinlerinde var olan kavramlar arasındaki kopukluğun ortadan kalktığı ve birçok kavramın birbiri ile ilişkilendirildiği tespit edilmiştir.

4.SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu çalışmada, belirlenen bazı çevre konuları ile ilgili sınıf içi poster uygulamalarının, öğretmen adaylarının zihinsel yapılarındaki değişme etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Fen eğitiminin amacı, fiziksel ve biyolojik dünyayı anlamak ve açıklamaya çalışmaktır (MEB,2005). Bu nedenle doğal hayatta var olan olayları anlamlandırma işlemini sadece sınıf ortamında gerçekleştiremeyiz. Günlük hayatla bağlantılı yaşantılarla daha etkili öğrenmeler gerçekleşebilir. Bu nedenle çalışmamızda

alternatif teknikler arasında bulunan poster hazırlama etkinliğinin öğrenmeye etkisini araştırmak amaçlanmış, bu etkiyi somut olarak gözler önüne sermek için ise kelime ilişkilendirme testleri kullanılarak zihin haritaları çizilmiştir.

Çalışmanın sonucunda, Ön-Kit ve Son-Kit frekans tabloları incelendiğinde, cevap kelime sayısı bakımından Son-Kit'in, Ön-Kit'e olan üstünlüğü tespit edilmiştir. Ancak üretilen cevap kelime sayısının fazlalığına bakılarak anahtar kavramların iyi bir şekilde anlaşıldığını söylemek yanlış olmaktadır. Çünkü cevap kelimelerinin niteliği ve kalitesi öğrenme ile ilgili sağlıklı yorumlar yapabilmek için daha önemlidir. Bu nedenle, kelime ilişkilendirme testlerinde yar alan cevap kelimelerin niteliğine ve anlamlılığına bakıldığında da Son-Kit'in, Ön-Kit'e olan üstünlüğü tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre uygulanan etkinlikler sonrasında öğrencilerin belirlenen anahtar kavramlara verdikleri cevapların ve ilişkilendirdikleri cevap kelimelerin sayısının arttığı görülmüştür. Bu sonuçta benzer araştırmaları (Cardelini,L. &Bahar,M.2000; Yalvaç, H.G.2008) destekler niteliktedir. Kesme Noktası tekniği ile oluşturulan zihin haritaları karşılaştırıldığı zaman uygulama sonrasında öğrencilerin sahip olduğu kavramların birbiri ile olan ilişkilerinin ve üretilen cevap kelimeler ile olan ilişkilerinin olumlu yönde geliştiği somut olarak gözler önüne serilmiştir. Bu nedenle çalışmamızda sınıf içi poster hazırlama etkinliklerinin, ek 5 te bazı örnekleri verilen süreç içerisinde internet ortamında bilgi paylaşımının ve tartışma ortamlarının öğrenmeye olumlu yönde katkısı olduğu belirlenmiştir. Üstelik bu savunmayı kelime ilişkilendirme testi ve zihin haritaları gibi öğrencinin zihnindeki kavramları somut olarak ortaya çıkaran bir teknikle desteklemek çalışmamızın önemini vurgulamaktadır.

KAYNAKLAR

Bahar, M., Johnstone, A.H. and Sutcliffe, R.G., (1999), "Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests", *Journal of Biological Education*, 33, 134

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., Bıçak, B (2006) Geleneksel *Alternatif Ölçme ve Değerlendirme*. Pegem-A yayıncılık, Ankara

Cardellini, L. And Bahar, M., (2000), "Monitoring the learning of chemistry through word association tests", *Australian Chemistry Resource Book*, 19, 59

Gunstone, R., WATT, M. (1986). Children's Idea in Science. Milton Keynes: Open UniversityPress.

Hammer, D. (1996). *How many alternative perspectives of cognitive structure influence instructional perceptions and intentions?* Journal of Learning Sciences. 5, (2), 97-127

Jonassen, D.H., Reeves, T., Hong, N., & Peters, K. (1997). Concept mapping as cognitive learning and assessment tools. *Journal of Interactive Learning Research*, 8(3-4), 289-308.

Ozatlı, N. (2006). 'Öğrencilerin Biyoloji Derslerinde Zor Olarak Algıladıkları Konuların Tespiti

ve Boşaltım Sistemini Konusundaki Bilişsel Yapılarının Alternatif Teknikler İle Ortaya Konulması' Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi

Shavelson, R. J. (1974). Methods for examining representations of a subject-matter structure in a student's memory. Journal of Research in Science Teaching, 11, 231-249.

Tao, P. K., ve Gunstone, R. F. (1999). *The process of conceptual change in force and motion during computer supported physics instruction*. Jurnal of Research in Science Teaching. (36), 859 – 882

Yalvaç, H.G.(2008). 'İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğretmen Adaylarının Çevreye İlişkin. Zihinsel Yapılarına Etkisi' Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

EKLER:

EK 1. Ön-Kit Frekans Tablosu

EK 2. Son-Kit Frekans Tablosu

EK 3: Ön-Kit Zihin Haritası (Kesme Noktası 10 ve 22 arası)

EK 4: Son-Kit Zihin Haritası (Kesme Noktası 10 ve 22 arası)

EK5: İnternet Ortamı Tartışma Örnekleri

EK 1. Ön-Kit Frekans Tablosu

Anahtar Kelime / Cevap Kelime	Çevre Sorunu	Küresel Isınma	Sera Etkisi	Ozon Tabakası	Geri Dönüşüm	Yenilenebilir enerji kaynakları	Yenilenemez enerji kaynakları	Biyolojik Çeşitlilik
Çevre sorunu		2						
Küresel Isınma			11					
Sera Etkisi		3						
Ozon Tabakası								
Geri Dönüşüm								
Yenilenebilir enerji kaynakları								
Yenilenemez enerji kaynakları								
Biyolojik								

Çeşitlilik								
Atık	10							
Adaptasyon								2
Besin		1						
Bitki			3					9
Buzul		19	10					
Canlı	2			5				3
Çöp	18							
Cam					11			
CO_2	1	2	1					
CO		2	3					
Denge		3						
Deodorant		1	3	3				
Delik				15				
Doğalgaz								4
Elektrik								2
Ekonomi					8		7	
Güneş			1	16		9		
Hava		4						
Hayvan								7
İklim		6						
İnsan	17		10	2				7
Islah								2
Kağıt					15			
Kirlilik	15							
Kömür							14	
Koruma				15				
Kutup ayısı		13	5					
Kızıl ötesi					5			
Lamba		2						
Sanayi	4	3						
Meyve sebze			6					
Mor ötesi					5			
Seracılık			8					
Sürekli						10		

Su		5				5		
Sıcaklık		20	13					
Süzgeç				3				
Rüzgar						8		
Tükenmez						15		
Tür								10
O_2				3				
O_3				4				
Odun							9	
UV				12				
Parfüm			7					
Petrol							10	
Pil					8			
Yenileme					11			
Zarar	5							

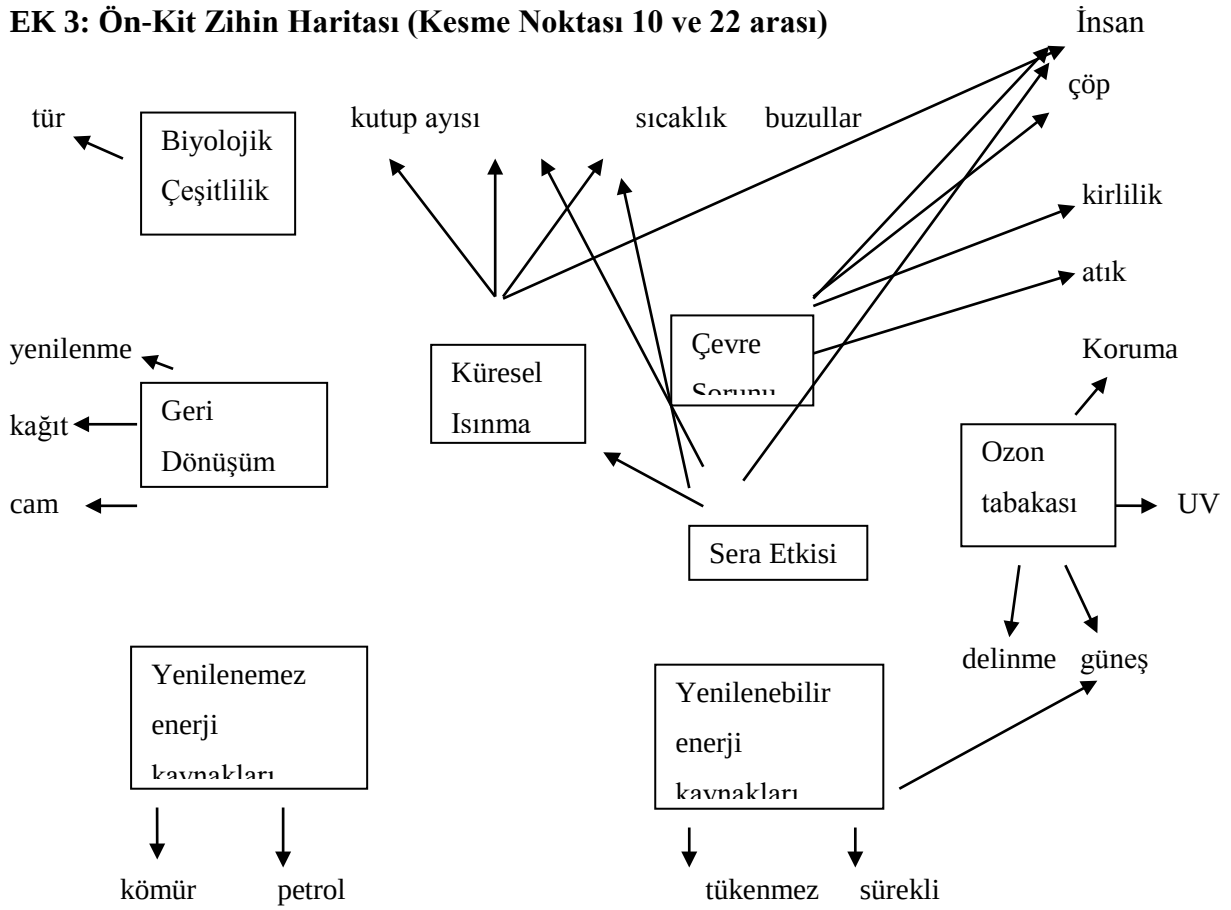
EK 2. Son-Kit Frekans Tablosu

Anahtar Kelime / Cevap Kelime	Çevre Sorunu	Küresel Isınma	Sera Etkisi	Ozon Tabakası	Geri Dönüşüm	Yenilenebilir enerji kaynakları	Yenilenemez enerji kaynakları	Biyolojik Çeşitlilik
Çevre sorunu							10	
Küresel Isınma	20		14			10	17	
Sera Etkisi	18	20						
Ozon Tabakası						9	12	
Geri Dönüşüm								
Yenilenebilir enerji kaynakları								
Yenilenemez enerji kaynakları								
Biyolojik Çeşitlilik								
Alüminyum					15			
Araba		5		5				
Asit yağmuru		9						
ABD		4	5	4				
Buzdolabı			3	4				
Biyokütle						7		

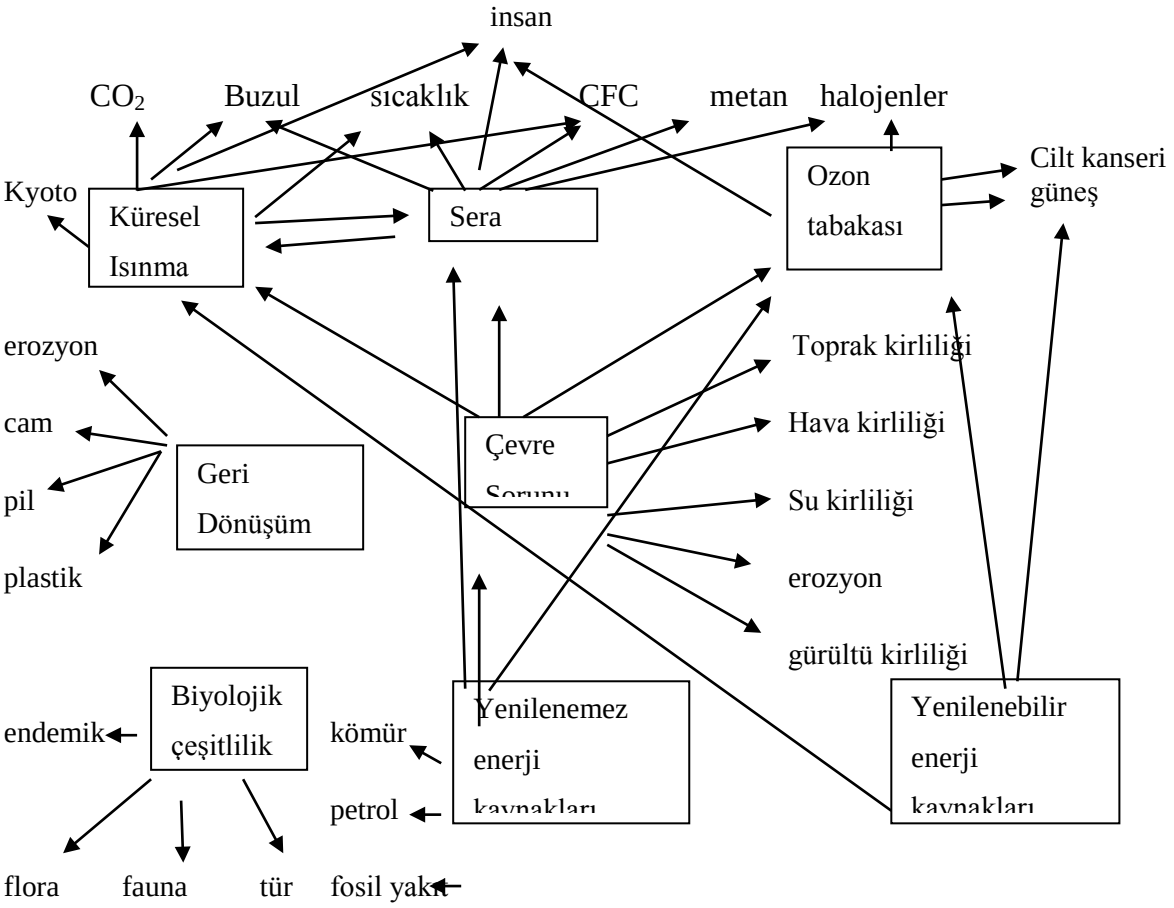
Buzul		14	15					
Bilinçsizlik	4		5					
Çevre dostu					5	15		
CFC		15	10	12				
CO_2		19						
Cilt Kanseri				13				
Cam					11			
Deodorant		10	15					
Duyarsızlık	4	3						
Erozyon	15							
Exsitü								5
Ekonomi					10		12	
Elektrik							5	
Endemik tür								13
Ekolojik denge								6
Fosil yakıt			5				18	
Fauna								15
Flora								15
Fabrika	6	5						
Gürültü Kirliliği	12							
Güneş				18		10		
Hava Kirliliği	18							
Halojenler			9	10				
Işık Kirliliği	3							
İnsitü								5
Jeo termal						5		
Kağıt					14			
Kyoto Protokolu		13					18	
Kömür							17	
Kutup aysı		5						3
Kardelen								8
Kelaynak								8
Karetta karettalar								7
Linyit							5	
Metan			10					

Nesli tükenen canlılar								9
O_3				15				
Pil					9			
Petrol							15	
Panda		5						4
Rüzgar						9		
Radyoaktif Kirlilik								
Su						8		
Su buharı			4					
Sıcaklık		20	19					
Su Kirliliği	18							
Termik santral	3	5					5	
Tür çeşitliliği								14
Toprak kirliliği	15							
UV				8				

EK 3: Ön-Kit Zihin Haritası (Kesme Noktası 10 ve 22 arası)



EK 4: Son-Kit Zihin Haritası (Kesme Noktası 10 ve 22 arası)



EK5: İnternet Ortamı Tartışma Örnekleri

Öğrenci: M.B**.** ayrıntılar 05 04 2010
Metanın atmosferdeki miktarı artıyor
Güçlü bir sera gazı olan metanın atmosferdeki miktarının geçen yıl büyük bir hızla arttığı belirlendi. Bilim adamları, küresel ısınmaya yol açan bu gazdaki çarpıcı artışın nedeninin henüz belirlenemediğini açıkladı. Atmosferdeki metan gazı miktarı, sanayi devriminden itibaren yaklaşık 2 kat artmış.

Öğrenci: A.Ş. ayrıntılar 06 04 2010
Arkadaşlar, bu gidişe dur demek için ne yapmak gerekir??

Öğrenci: *E.A.* ayrıntılar 07 04 2010
Sizle çok ilginç bir haber paylaşacağım, Avustralya`da bir bilim adamı sera etkisini azaltmak için halka koyun veya sığır eti yerine kanguru eti yeme önerisinde bulunmuş. Bilim adamı Ross Garnaut, hazırladığı 600 sayfalık raporunda, kanguruya özgü bir bakteri sayesinde bu hayvanın çok az metan gazı çıkardığını, sığır, koyun gibi sürü hayvanlarınınsa Avustralya`daki sera gazı etkisinin yüzde 67`sinden sorumlu olduğunu anlattı. Bununla beraber raporda yer alan bir araştırma, 2020`ye kadar sığır sayısının 7 milyon, koyun sayısınınsa 36 milyona düşeceğini, aynı dönemde kanguru sayısınınsa 34 milyondan 240 milyona çıkacağını ortaya koyuyor. Garnaut`nun raporu Avustralya hükümetinin en üst düzey çevre danışmanının onayını almış durumda.

Öğrenci: E.İ. ayrıntılar 11.04.2010
Başımız dertte!!!
Atmosferde sera etkisine, güneş ısısının atmosfer içinde tutulmasına yol açan gazlar, karbondioksit, nitrik oksit ve metan. Bu gazlar bataklık gibi doğal ortamlarda ve insan faaliyetleri sonucu atmosfere salınıyor. Küresel iklim değişikliğine yol açan sera gazlarının atmosferdeki yoğunluğu geçen yıl, ölçümlerin yapılmaya başlandığı 1998 yılından sonraki en üst düzeyine ulaştı

Öğrenci: S.K. ayrıntılar: 11.04.2010
umarım bir an önce artış yerine düşeşe geçeriz. aksi taktirde kötü günler bizi bekliyor...

Öğrenci: M.B. ayrıntılar: 11.04.2010
inşallah satı senin dediğin gibi bir an önce yükselme yerine azalma gerçekleşir. yoksa gün geçtikçe iklimlerde değişiklikler olmaya devam eder. bunun sonucu kuraklık çölleşmenin yada sel gibi felaketlerin önüne geçemeyiz bu da hayatımızı çok zorlaştırır.

Öğrenci: Ö.A.İ. ayrıntılar: 11.04.2010
2012 filmini izlemeyen yoktur herhalde belki de film gerçeğe dönüşür ve dünyanın sonu gelmiştir insan biraz ürküyor değil mi bir gün tüm insanların öleceği gibi bizimde bir gün öleceğimiz çok uzak yıllar varmış gibi geliyor ama biz yine de önlemimizi alalım. Güzel ve temiz bir dünyada yaşamak hepimizin hakkı…

Öğrenci: G.R. ayrıntılar: 12.04.2010
Arkadaşlar bu yıl inşallah öğretmenlik mesleğine başlayacağız. Hepimize çok önemli sorumluluk düşüyor. Öğrencilerimizi birer çevre dostu olarak yetiştirelim ve bilinçlendirelim.

BÖLÜM 5

Matematik Eğitimi

MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK DERSİNDEKİ YETERLİLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ayşe Kıyak, Gizem Bekar

Sinop Üniversitesi, Ayancık Meslek Yüksek Okulu, Sinop

akiyak@sinop.edu.tr, gbekar@sinop.edu.tr

ÖZET

Meslek yüksekokulları ülkemizin kalifiye ara eleman ihtiyacının karşılanmasında büyük öneme sahiptir. Bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin mesleki açıdan yeterli olmasına temel oluşturan matematik dersinin verilmesi aşamasında büyük sorunlar ortaya çıkmaktadır. Araştırmanın amacı karşılaşılan sorunların nedenlerini belirlemektir. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumlarının başarıya etkisi araştırılmıştır. Öğrencilerde olumlu ya da olumsuz tutum oluşmasında matematik dersine bakış açılarının büyük etkisi vardır. Matematik dersi veren öğretim elemanlarının öğrenciye ve derse yönelik tutumları da araştırmada yer almaktadır.

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki beş farklı üniversitenin meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerden ve bu okullarda matematik dersini veren öğretim elemanlarından oluşmaktadır.

Araştırma kapsamında ele alınan meslek yüksekokullarında verilen matematik derslerinde karşılaşılan sorunların incelenmesi sonucunda, bir anket formu geliştirilmiştir. Araştırmada oluşturulan anketin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla form iki alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Yapı geçerliği için faktör analizi, ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Anket formlarıyla toplanan bilgilerin analizinde istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Yaklaşık 15 öğretim elemanından ve 400 öğrenciden toplanan anket formlarındaki her bir madde için frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Bu maddeler beşli likert tipinde hazırlanmış ve seçenekler kesinlikle katılıyorum (1), katılıyorum (2), kararsızım (3), katılmıyorum (4), kesinlikle katılmıyorum (5) aralıklarında düzenlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: matematik, meslek yüksekokulu, tutum

ABSTRACT

Vocational high schools are critically important for supplying Turkey's qualified mid-element requirements. Serious problems arise at the stage of instructing mathematics to students of these schools, where mathematics forms a basis for the vocational qualifications of the students. The aim of

this research is to determine the causes of encountered problems. The effect of vocational high school students' attitude towards mathematics lectures on achievement is examined. Perception on mathematics lectures severely influence positive or negative attitude formation. The research also examines the attitude of mathematics instructors towards students and the lecture.

Research space consists of vocational high school students and their mathematics instructors, vocational high schools are covered which in Turkey's five different universities.

A survey sheet has been developed as a result of examining the problems met at mathematics lectures at the schools, which are covered within the research. To validate the scope, the survey sheet has been investigated by two field experts. Factor analysis is computed for structural validation, while Cronbach Alpha internal consistency coefficients are calculated for reliability of the measure. Statistic techniques are utilized to analyze the data acquired via the survey sheets. Frequency and percentage calculations are realized for each question of the survey, which is applied to approximately 15 instructors and 400 students. These questions are prepared in five likert type and the options are arranged for the ranges I definitely agree (1), I agree (2) ,I am ambivalent (3), I don't agree (4) and I don't definitely agree (5)

Keywords: Mathematics, vocational high school, attitude

1. GİRİŞ

Öğrenci başarısı çok çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin yetenek ve ders çalışma alışkanlıkları, çalışma ortamı, öğretim sistemi, öğretmen-öğrenci iletişimi ve çevresel koşullar başarıyı etkileyen başlıca faktörlerdir.(Akınoğlu, 1995)

Meslek yüksekokulları "Mesleki ve Teknik Eğitim Sistemi"nin en önemli aşamalarından biridir. Meslek Yüksekokulları Sanayi, ticaret ve hizmet sektörlerine yeterli bilgi ve beceriyle donanmış ara eleman yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. Meslek Yüksekokulları lisans düzeyinde eğitim veren Mesleki ve Teknik Eğitim kurumları ile ortaöğretim kurumlarının hedef aldığı istihdam sahaları arasında kalan boşluğu doldurma işlevini yerine getirmektedir. (Kazu ve Demirli, 2008)

Meslek yüksekokulları, nitelikli ara eleman ihtiyacı nedeni ile önemi her geçen gün biraz daha artmaktadır. Ara eleman ihtiyacını bir dönem meslek liselerinden sağlayan işletmeler, artan bilgi ihtiyacı ve uygulama becerisi nedeni ile bu gereksinimi, şimdilerde meslek yüksekokullarından karşılamayı umut etmektedirler. (Vurgun, 2008). Bu nedenle ülkemizin gereksinimi olan yetişmiş ara eleman ihtiyacının karşılanmasında meslek yüksekokulları büyük öneme sahiptir.

Bilim ve teknolojideki değişmeyi ve gelişmeyi doğrudan etkileyen önemli bilimlerden olan matematik, bütün bilim dallarında bir uygulama alanına sahip olduğundan eğitimde özel bir yeri vardır (Soylu, 2004: 118).

Meslek yüksekokulunda öğrenim gören bütün öğrencilere zorunlu ders olarak matematik dersi verilmektedir. Özellikle teknik bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin mesleki açıdan başarılı olmalarına temel oluşturan matematik dersindeki yeterlilikleri ise göz ardı edilemez.

Matematik dersi öğretimin bütün kademelerinde zor, çok zeki insanların üstesinden gelebileceği, gerçek hayatla fazla ilgisi olmayan, anlaşılması güç kavramlarla dolu bir ders olarak görülmektedir. Bu nedenle de mesleki açıdan gerekli olan matematik dersinin verilmesi aşamasında büyük sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu sorunlar öğrenci kaynaklı ya da dersi veren öğretim elemanı kaynaklı olabildiği gibi diğer etmenler göz önüne alındığında yöntem bilgisinden kaynaklanan ya da fiziksel şartlardan oluşan sorunlar olabilir. Bu sorunlar ayrı başlıklar altına toplandığında birbirinden bağımsız gibi görünse de aslında birbirleriyle etkileşim halindedir. Zira öğretmenlerin matematiğe yönelik tutumları, örgencilerin tutumlarını etkileyen önemli bir faktördür (Philippou ve Christou, 1998; akt: Özdoğan vd, 2005: 995). William Arthur Ward'ın da söylediği gibi "Sıradan öğretmen anlatır. İyi öğretmen açıklar. Daha iyi öğretmen ispatlar. Mükemmel öğretmen ilham verir."

Literatürde öğrenmeyi etkileyen bazı faktörlerden söz edilmektedir. Bacanlı (1999)'ya göre öğrenmeyi etkileyen faktörler; Olgunluk düzeyi, Zekâ, İstek, ilgi ve dikkat, Öğrenmeye hazır olma ve Önceki öğrenilenlerin etkisi şeklindedir. Öğrenme ancak bu faktörlerin yardımıyla meydana gelmektedir. Bu araştırmada kullanılan ankette yer alan maddelerin hazırlanmasında da bu faktörler dikkate alınmıştır.

1.1. Problem durumu

- Öğrencilerin matematik dersindeki yeterliliklerinde öğretim elemanlarının etkisi doğrudan etkili midir?
- Öğrencilerin matematik dersindeki yeterliliklerinde öğrencilerin bu derse karşı tutumları etkili midir?
- Öğrencilerin matematik dersindeki yeterliliklerinde fiziksel şartların etkisi var mıdır?
- Öğrencilerin yöntem bilgisi matematik dersindeki yeterliliklerini etkilemekte midir?

1.2. Amaç

Araştırmada amaçlanan meslek yüksek okulunda öğrenim gören öğrencilerin matematik dersindeki yeterliliklerini değerlendirmektir. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik dersine

karşı tutumlarının başarıya etkisi araştırma konularından biridir. Bu yönüyle araştırma betimsel bir çalışmadır. Matematik dersi veren öğretim elemanlarının öğrenciye ve derse yönelik tutumları da araştırmada yer almaktadır.

1.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın yürütülmesinde genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Genel tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır.

Araştırmanın çalışma evrenini 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminde Ankara, Konya, Karaman, Sinop ve Samsun merkez ile ilçeleri sınırları içinde olan meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrenciler ve meslek yüksekokullarında matematik dersini veren öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Gazi Üniversitesi, Sinop Üniversitesi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi Meslek Yüksekokullarından seçilen 400 öğrenci matematik derslerine giren 15 öğretim elemanı oluşturmuştur. Çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin ve öğretim elemanlarının karakteristikleri incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 138'inin (%34,5) kız, 262'inin (%65,5) erkek olduğu, öğretim elemanı cinsiyeti açısından ise, erkek öğretim elemanlarının %60' lük oran ile çoğunlukta olduğu görülmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırma kapsamında ele alınan meslek yüksekokullarında verilen matematik derslerinde karşılaşılan sorunların incelenmesi sonucunda, bir anket geliştirilmiştir.

Anketin geliştirilmesi aşamasında madde havuzu oluşturulmuş ve bunlardan 38 maddelik bir pilot çalışma hazırlanmıştır. Pilot çalışma ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek için Sinop Üniversitesi Ayancık MYO'da öğrenim gören 73 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Kapsam geçerliliğini ölçmek için faktör analizi yapılmıştır. Bu pilot çalışma sonucunda güvenirlik analizindeki elde edilen bulgulardan madde toplam korelasyonu .30'un altında olan 2., 4., 9., 11-14., 16., 18., 19., 23., 25., 27., 28., 30., 32., 33., 35. maddeler olmak üzere toplam 18 madde anketten çıkarılmıştır. Yapı geçerliliğini sağlayan 20 madde alınarak "Matematik Yeterlilik Ölçeği" adı altında anket formunun son hali elde edilmiştir. Bu maddeler beşli likert tipinde hazırlanmış ve seçenekler kesinlikle katılıyorum (1), katılıyorum (2), kararsızım (3), katılmıyorum (4), kesinlikle katılmıyorum (5) aralıklarında düzenlenmiştir. Yapı geçerliği için faktör analizi, ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.

Veriler SPSS 16.0 ile analiz edilmiştir. Bir ölçeğin alpha değeri .7 ve üstündeyse ölçek güvenilirdir. Geliştirilen ölçekte alpha değeri .846 olduğundan anket güvenilirdir. Anket maddelerinin yapısı değiştirilmeden sadece ifadeler öğretim elemanına göre düzenlenerek meslek yüksekokullarında matematik dersini veren 15 öğretim elemanına uygulanmıştır.

3. BULGULAR

Maddelerin güvenirliğini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada anketin genel güvenirliği (Cronbach's Alpha değeri) 0,846 > 0,5 olarak yüksek çıkmıştır. Yapılan bir diğer güvenirlik testinde de (Kaiser-Meyer-Olkin) 0,663 > 0,5 olarak güvenirli çıkmıştır.

Cronbach's Alpha	N of Items
,846	38

Tablo 1

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,663
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1,394E3
	df	703
	Sig.	,000

Tablo 2

Öğrencilerin matematik yeterlilikleri dört etken çerçevesinde araştırılmıştır. Anket maddeleri de dört kategoriye ayrılarak hazırlanmıştır. Bu kategoriler ise öğretim elemanı, öğrenci, fiziksel şartlar ve yöntem bilgisi kaynaklıdır. Öğrencilerin yaklaşımlarının cinsiyete göre farklılığın anlamlı olup olmadığına bağımsız gruplarda "t testi" ile bakılmıştır. Aşağıda bağımsız gruplar için t-testine ait tablolar verilmiştir.

	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Toplam	Kız	138	62,7826	15,91021	1,35437
	Erkek	262	60,8969	13,53302	,83607

Tablo 3. Grup İstatistikleri

Yukarıdaki verilere göre kızların (N=138) test ortalaması X=67,78 iken erkeklerin(N=262) test ortalaması X=60,89 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4. Bağımsız Grup Testi

Bağımsız gruplar için t-testi sonuçlarına göre kız ve erkeklerin [t (398)=1,245; p>0,05] test ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Verilerin analizinde betimsel istatistik yaklaşımı; frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır. Öğrencilere anket uygulaması yapıldıktan sonra elde edilen çarpıcı sonuçlar aşağıda verilmiştir.

"Matematik dersi çalışmak yerine meslek derslerine çalışmayı tercih ediyorum." maddesi öğrencilerin matematik dersine çalışmaya meslek derslerine kıyasla daha az zaman ayırıp ayırmadıklarını belirlemek amacıyla sorulmuştur. Bu madde öğrenci kaynaklı sorunlar kategorisinde hazırlanan ifadelerden biridir. Tablo 3' de öğrencilerin vermiş olduğu yanıtların yüzdesine bakıldığında öğrencilerin %59,8'i kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum diyerek genel olarak bu fikirde oldukları görülmektedir. Belki de öğrenci matematik dersine çalışmaya daha fazla zaman ayırsa bu dersteki yeterliliği artabilecektir.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Kesinlikle katılıyorum	118	29,5	29,5	
Katılıyorum	121	30,2	30,2	59,8
Kararsızım	58	14,5	14,5	14,5
Katılmıyorum	62	15,5	15,5	25,7
Kesinlikle katılmıyorum	41	10,2	10,2	
Toplam	400	100,0	100,0	

Tablo 3. Matematik dersi çalışmak yerine meslek derslerine çalışmayı tercih ediyorum.

"Matematik dersi veren öğretim elemanı konuyu anlamamız için yeterli örnek çözüyor."maddesi öğrencilerin konuyu anlamak için öğretim elemanlarının yeterli örnek çözdüğünü düşünüp düşünmediklerini belirlemek amacıyla sorulmuştur. Bu madde öğretim elemanı kaynaklı sorunlar kategorisinde hazırlanan ifadelerden biridir. Tablo 4' te öğrencilerin vermiş olduğu yanıtların

yüzdesine bakıldığında öğrencilerin %64,8'i kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum diyerek genel olarak bu fikirde oldukları görülmektedir. Bu durum öğrencilerin bu dersteki yeterliliklerinin az olması öğretim elemanı kaynaklı bir sorun olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Kesinlikle katılmıyorum	45	11,2	11,2	
Katılmıyorum	60	15,0	15,0	26,2
Kararsızım	36	9,0	9,0	9,0
Katılıyorum	132	33,0	33,0	64,8
Kesinlikle katılıyorum	127	31,8	31,8	
Toplam	400	100,0	100,0	

Tablo 4. Matematik dersi veren öğretim elemanı konuyu anlamamız için yeterli örnek çözüyor.

"Matematik dersi çalışmak için yeterli motivasyonu kendimde bulamıyorum."maddesi öğrencilerin matematik dersine çalışmaya istekli olup olmadıklarını belirlemek amacıyla sorulmuştur. Bu madde öğrenci kaynaklı sorunlar kategorisinde hazırlanan ifadelerden biridir. Tablo 5' te öğrencilerin vermiş olduğu yanıtların yüzdesine bakıldığında öğrencilerin %56'sı kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum diyerek genel olarak bu fikirde oldukları görülmektedir. Öğrencilerin matematik dersine çalışmak için motive olmamaları durumunda bu dersteki yeterliklerini artabileceği yorumu yapılabilir.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Kesinlikle katılıyorum	90	22,5	22,5	
Katılıyorum	134	33,5	33,5	56,0
Kararsızım	50	12,5	12,5	12,5
Katılmıyorum	89	22,2	22,2	31,4
Kesinlikle katılmıyorum	37	9,2	9,2	
Toplam	400	100,0	100,0	

Tablo 5. Matematik dersi çalışmak için yeterli motivasyonu kendimde bulamıyorum.

"Matematik dersine çalışmak için yeterince sessiz bir ortam oluşturamıyorum."maddesi öğrencilerin matematik dersine çalışmak için uygun bir ortam oluşturup oluşturamadıklarını belirlemek amacıyla sorulmuştur. Bu madde fiziksel kaynaklı sorunlar kategorisinde hazırlanan ifadelerden biridir. Tablo 6' da öğrencilerin vermiş olduğu yanıtların yüzdesine bakıldığında öğrencilerin %54,2'si kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum diyerek genel olarak bu fikirde olmadıkları görülmektedir. Öğrencilerin matematik derslerindeki yeterliliklerinin az olmasında fiziksel koşullardan biri olan sessiz ortamın sağlanamamasının etkili olmadığı yorumu yapılabilir.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Kesinlikle katılıyorum	47	11,8	11,8	
Katılıyorum	89	22,2	22,2	34,0
Kararsızım	47	11,8	11,8	11,8
Katılmıyorum	156	39,0	39,0	54,2
Kesinlikle katılmıyorum	61	15,2	15,2	
Toplam	400	100,0	100,0	

Tablo 6. Matematik dersine çalışmak için yeterince sessiz bir ortam oluşturamıyorum.

"Matematik dersinin sınavında çok heyecanlandığım için başarılı olamıyorum."maddesi öğrencilerin matematik dersindeki yeterliliklerinde, sınavda heyecanlanmalarının bir etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla sorulmuştur. Bu madde öğrenci kaynaklı sorunlar kategorisinde hazırlanan ifadelerden biridir. Tablo 7' de öğrencilerin vermiş olduğu yanıtların yüzdesine bakıldığında öğrencilerin %58,2'si kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum diyerek genel olarak bu fikirde olmadıkları görülmektedir. Öğrencilerin matematik derslerindeki yeterliliklerinin az olmasında sınavda heyecanlanmalarının etkisi olmadığı yorumu yapılabilir.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Kesinlikle katılıyorum	46	11,5	11,5	
Katılıyorum	62	15,5	15,5	27,0
Kararsızım	59	14,8	14,8	14,8
Katılmıyorum	149	37,2	37,2	58,2
Kesinlikle katılmıyorum	84	21,0	21,0	
Toplam	400	100,0	100,0	

Tablo 7. Matematik dersinin sınavında çok heyecanlandığım için başarılı olamıyorum.

"Matematik dersinde anlatılan konuyu anladığım halde işlem yeteneğim zayıf olduğu için matematik dersinde başarılı olamıyorum." maddesi öğrencilerin matematik dersindeki yeterliliklerine işlem yapma yeteneklerinin etkisini belirlemek amacıyla sorulmuştur. Bu madde öğrenci kaynaklı sorunlar kategorisinde hazırlanan ifadelerden biridir. Tablo 8' de öğrencilerin vermiş olduğu yanıtların yüzdesine bakıldığında öğrencilerin %55,5'i kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum diyerek genel olarak bu fikirde oldukları görülmektedir. Öğrencilerin matematik derslerindeki yeterliliklerinin az olmasında temelde yatan sorunlardan biri olan işlem yapma yeteneklerinin zayıf olmasının etkisi olduğu yorumu yapılabilir.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Kesinlikle katılıyorum	122	30,5	30,5	
Katılıyorum	100	25,0	25,0	55,5
Kararsızım	30	7,5	7,5	7,5
Katılmıyorum	84	21,0	21,0	37,0
Kesinlikle katılmıyorum	64	16,0	16,0	
Toplam	400	100,0	100,0	

Tablo 8. Matematik dersinde anlatılan konuyu anladığım halde işlem yeteneğim zayıf olduğu için matematik dersinde başarılı olamıyorum.

Öğretim elemanlarına anket uygulaması yapıldıktan sonra elde edilen çarpıcı sonuçlar aşağıda verilmiştir.

"Öğrenci matematiği sevmiyor; çünkü bu derste şimdiye kadar hiç başarılı olmamış." maddesi öğrencilerin bu derse karşı olan tutumlarında öğretim elemanlarının ne düşündüklerini belirlemek amacıyla sorulmuştur. Bu madde öğrenci kaynaklı sorunlar kategorisinde hazırlanan ifadelerden biridir. Tablo 9' da öğretim elemanlarının vermiş olduğu yanıtların yüzdesine bakıldığında öğretim elemanlarının %86,7'si kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum diyerek genel olarak bu fikirde oldukları görülmektedir. Öğrencilerin matematik derslerindeki yeterliliklerinin az olmasında derse karşı önyargılı olmalarının etkisi olduğunun düşünüldüğü yorumu yapılabilir.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Kesinlikle katılıyorum	7	46,7	46,7	
Katılıyorum	6	40,0	40,0	86,7
Katılmıyorum	2	13,3	13,3	13,3
Toplam	15	100,0	100,0	

Tablo 9. Öğrenci matematiği sevmiyor; çünkü bu derste şimdiye kadar hiç başarılı olmamış.

"Öğrenci sadece sınavdan önce matematik dersine çalıştığı için başarılı olamıyor." maddesi öğrencilerin bu ders için planlı çalışıp çalışmadıkları hakkında öğretim elemanlarının ne düşündüğünü belirlemek amacıyla sorulmuştur. Bu madde öğrenci kaynaklı sorunlar kategorisinde hazırlanan ifadelerden biridir. Tablo 10' da öğretim elemanlarının vermiş olduğu yanıtların yüzdesine bakıldığında öğretim elemanlarının %73,7'si kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum diyerek genel olarak bu fikirde oldukları görülmektedir. Öğretim elemanlarının genel yargısının öğrencilerin matematik dersi için sistemli çalışmadıkları yönündedir.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Kesinlikle katılıyorum	5	33,3	33,3	
Katılıyorum	6	40,0	40,0	73,3
Kararsızım	3	20,0	20,0	20,0
Kesinlikle katılmıyorum	1	6,7	6,7	6,7
Toplam	15	100,0	100,0	

Tablo 10. Öğrenci sadece sınavdan önce matematik dersine çalıştığı için başarılı olamıyor.

"Öğrenci matematik dersini dinlerken derse konsantre olamıyor." maddesi öğrencilerin bu dersi verimli dinleyip dinlemediği konusunda öğretim elemanlarının gözlemlerinden yola çıkarak ne düşündüklerini belirlemek amacıyla sorulmuştur. Bu madde öğrenci kaynaklı sorunlar kategorisinde hazırlanan ifadelerden biridir. Tablo 11' de öğretim elemanlarının vermiş olduğu yanıtların yüzdesine bakıldığında öğretim elemanlarının %86,7'si kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum diyerek genel olarak bu fikirde oldukları görülmektedir. Öğretim elemanlarının genel yargısının öğrencilerin derste dikkatlerinin çabuk dağıldığı yönündedir.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Kesinlikle katılıyorum	3	20,0	20,0	
Katılıyorum	10	66,7	66,7	86,7
Katılmıyorum	2	13,3	13,3	13,3
Toplam	15	100,0	100,0	

Tablo 11. Öğrenci matematik dersini dinlerken derse konsantre olamıyor.

"Öğrenci matematik dersinde çözülen örneğin çözüm yolunu ezberliyor." maddesi öğrencilerin bu derste anlatılan konuları gerçekten öğrendiklerini mi yoksa ezberlediklerini mi belirlemek için öğretim elemanlarının genel olarak ne düşündükleri sorulmuştur. Bu madde öğrenci kaynaklı sorunlar kategorisinde hazırlanan ifadelerden biridir. Tablo 12' de öğretim elemanlarının vermiş olduğu yanıtların yüzdesine bakıldığında öğretim elemanlarının %73,3'ü kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum diyerek genel olarak bu fikirde oldukları görülmektedir. Öğretim elemanlarının genel düşüncesinin öğrencilerin derste çözülen örneklerin mantığını kavramak yerine ezberleme yoluna gittikleridir.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde

Kesinlikle katılıyorum	5	33,3	33,3	
Katılıyorum	6	40,0	40,0	73,3
Kararsızım	3	20,0	20,0	20,0
Katılmıyorum	1	6,7	6,7	6,7
Toplam	15	100,0	100,0	

Tablo 12. Öğrenci matematik dersinde çözülen örneğin çözüm yolunu ezberliyor.

"Öğrencinin matematik dersi çalışmak için yeterli motivasyonu yok." maddesi öğrencilerin bu ders için yeterli derecede ilgili olup olmadıklarını belirlemek amacıyla öğretim elemanlarının genel olarak ne düşündüklerini öğrenmek için sorulmuştur. Bu madde öğrenci kaynaklı sorunlar kategorisinde hazırlanan ifadelerden biridir. Tablo 13' de öğretim elemanlarının vermiş olduğu yanıtların yüzdesine bakıldığında öğretim elemanlarının %73,3'ü kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum diyerek genel olarak bu fikirde oldukları görülmektedir. Öğretim elemanlarının genel düşüncesinin öğrencilerin derse karşı kendilerini yeterince motive edemedikleri yönündedir.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Kesinlikle katılıyorum	2	13,3	13,3	
Katılıyorum	12	80,0	80,0	93,3
Kesinlikle katılmıyorum	1	6,7	6,7	6,7
Toplam	15	100,0	100,0	

Tablo 13. Öğrencinin matematik dersi çalışmak için yeterli motivasyonu yok.

"Öğrenci anlatılan konuyu anladığı halde işlem yeteneği zayıf olduğu için başarılı olamıyor." maddesi öğrencilerin matematik yeterliliklerinin az olmasında temel eğitimlerinin etkisini belirlemek amacıyla sorulmuştur. Bu madde öğrenci kaynaklı sorunlar kategorisinde hazırlanan ifadelerden biridir. Tablo 14' te öğretim elemanlarının vermiş olduğu yanıtların yüzdesine bakıldığında öğretim elemanlarının %86,7'ü kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum diyerek genel olarak bu fikirde oldukları görülmektedir. Bu sonuç öğretim elemanlarının öğrencilerin yeterli matematik alt yapılarının olmadığını düşündüklerini göstermektedir.

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Kesinlikle katılıyorum	1	6,7	6,7	
Katılıyorum	12	80,0	80,0	86,7
Kararsızım	1	6,7	6,7	6,7

Katılmıyorum	1	6,7	6,7	6,7
Toplam	15	100,0	100,0	

Tablo 14. Öğrenci anlatılan konuyu anladığı halde işlem yeteneği zayıf olduğu için başarılı olamıyor.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Matematik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Nitekim Dursun ve Dede (2004), matematik başarısını etkileyen faktörler içinde cinsiyetin etkili bir faktör olmadığını bildirmektedirler.

Öğrencilere uygulanan matematik yeterliklerini ölçmeye yönelik yapılan anket çalışması ile elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

- Öğrencilerin matematik dersi çalışmak yerine meslek derslerine çalışmayı tercih ettikleri söylenebilir.
- Matematik dersi veren öğretim elemanı öğrencilerin konuyu anlamaları için yeterli örnek çözdükleri ve öğrencilerin yeterliliklerinin az olmasının öğretim elemanı kaynaklı sorunlardan biri olmadığı yorumu yapılabilir.
- Öğrencilerin matematik dersine çalışmak için isteksiz oldukları ve kendilerini yeterince motive edemedikleri söylenebilir. Bu durum da öğrencilerin yeterliliklerinin az olmasının nedenlerinden birinin öğrenci kaynaklı olduğu sonucunu doğurabilir.
- Öğrencilerin matematik dersine çalışmak için yeterince sessiz bir ortam oluşturamama gibi bir sorunlarının olmadığı ve öğrencilerin yeterliliklerinin az olmasında fiziksel şartlardan kaynaklanan bir sorun olmadığı fikri ortaya konulabilir.
- Öğrencilerin matematik dersinin sınavında çok heyecanlandıkları için başarılı olamadıkları düşüncesinin doğru olmadığı yorumu yapılabilir.
- Öğrencilerin matematik dersinde anlatılan konuyu anladıkları halde işlem yeteneklerinin zayıf olması nedeniyle matematik dersinde başarılı olamadıkları söylenebilir. Bu da aslında öğrencilerin bu dersteki yeterliliklerinin az olmasının geçmişe dayalı daha temel bir sorun olduğu algısı yaratmaktadır.

Öğretim elemanlarına uygulanan anket çalışması ile elde edilen sonuçlar ise şu şekilde özetlenebilir:

- Öğretim elemanları öğrencilerin matematiği sevmediğini; çünkü bu derste şimdiye kadar hiç başarılı olmadığını düşündüğü söylenebilir. Bu düşünce de öğrencilerin bu dersteki

yeterliliklerinde derse karşı tutumlarının ya da önyargılarının etkili olduğu fikrini meydana getirmektedir.

- Öğretim elemanlarının gözlemlerine göre öğrenci sadece sınavdan önce matematik dersine çalıştığı için başarılı olmadığı söylenebilir.
- Öğretim elemanlarının öğrencilerin matematik dersini dinlemekte zorlandıklarını, derse konsantre olamadıklarını düşündükleri yorumu yapılabilir. Matematik dersinde öğrenci yeterliliklerinin istenen düzeyde olabilmesi için dersi dikkatli dinlemelerinin önemli olduğu söylenebilir.
- Öğretim elemanlarının, öğrencilerin matematik dersinde çözülen örneklerin çözüm yollarını ezberlediklerini düşündüğü söylenebilir. Öğrencilerin matematik yeterliliklerinin az olmasında örneklerin çözüm yolunu anlamak yerine ezberlemek yoluna gittiklerinin etkili olduğu kanısına varılabilir.
- Öğretim elemanlarının da öğrenciler gibi matematik dersi çalışmak için yeterli motivasyonun olmadığını düşündüğü yorumu yapılabilir.
- Öğrencilerin anlatılan konuyu anladığı halde işlem yetenekleri zayıf olduğu için başarılı olamadıkları konusunda öğretim elemanları ile öğrencilerin hem fikir oldukları söylenebilir.

Bu çalışma sadece beş farklı üniversitenin bünyesinde bulunan meslek yüksekokullarında yapılmıştır. Diğer üniversiteleri içerecek şekilde genişletilerek araştırma yinelenebilir ya da elde edilen verilerde öğrencilerin matematik yeterliliklerinin az olmasında tespit edilen nedenlerin kaynakları araştırılabilir.

5.KAYNAKÇA

Aşkar, P. (1986). Matematik Dersine Yönelik Tutumu Ölçen Likert Tipi Bir Ölçeğin Geliştirilmesi, Eğitim ve Bilim, 11(62), 31-36.

Ersoy, Y. (1997). Okullarda Matematik Eğitimi: Matematikte Okur-Yazarlık. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 107-112.

Gülcan Numanoğlu, Bilgi Toplumu-Eğitim-Yeni Kimlikler-II:Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Kimlikler", Ankara :AÜ Eğitim Bilimleri Dergisi, , 1999

Umay, A. (2003). Matematiksel Muhakeme Yeteneği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 234–243.

Algebra: what students can learn. The nature and algebra in the K-14 curriculum. Procedings of a National Symposium, , May 27-28, Washington. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 24 : 180-185 (2003)

Dede, Y. & Argün, Z. (2003). Cebir, Öğrencilere Niçin Zor Gelmektedir? Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 180–185

Durmuş, S. (2004). Matematikte öğrenme güçlüklerinin saptanması üzerine bir çalışma. Kastamonu Eğitim Dergisi Cilt:12 No:1, 125-128

Kadir Çetin, Cevdet Vural, Performans Değerlendirme. Mesleki Teknik Orta Öğretim Kurumlarında Stratejik Planlama ve Performans Değerlendirme, Eğitime Bakış Dergisi, Nisan 2006

Berkel, H.J.M.V. & Dolmans, D.H.J.M. (2006). The Influence of Tutoring Competencies on Problems, Grup Functioning and Student Achievement in Problem-Based Learning. Medical Education, 40, 730-736.

İsa Eşme, Türkiye'de Mesleki Teknik Eğitimin Bugünkü Durumu ve Sorunlar,T.C. Yüksek Öğretim Kurulu, Uluslar Arası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı, Meteksan Yay.,2007/3

Dede, Y. & Peker, M. (2007). Öğrencilerin Cebire Yönelik Hata ve Yanlış Anlamaları: Matematik Öğretmen Adayları'nın Bunları Tahmin Becerileri ve Çözüm Önerileri. İlköğretim Online, 6(1), 35-49.

Akgün, L. (2007). Cebir ve Değişken Kavramı Üzerine. (08.05.2007)

http://www.qafqaz.edu.az/journal/LEVENT%20AKGUN.pdf

DERS KİTABINDA VE ÜNİVERSİTE SEÇME SINAVINDA BULUNAN İNTEGRAL, TÜREV LİMİT KONULARINDA ÇIKAN SORULARIN SEVİYELERİNİN KARŞILAŞTIRILMALI ANALİZİ

COMPARATIVE ANALYSIS OF QUESTION LEVELS BETWEEN TEXTBOOKS AND UNIVERSITY ENTRANCE EXAMS QUESTIONS IN THE DOMAIN OF INTEGRAL, DERIVATIVE AND LIMIT

Elif Esra ARIKAN* .Hasan ÜNAL** . Ahmet Şükrü ÖZDEMİR***

Y.T.Ü Y.T.Ü Marmara Üniversitesi

Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Matematik Bölümü, İSTANBUL

* *Elif Esra ARIKAN, Doktora Öğrencisi (Y.T.Ü), arikanee@gmail.com*

** *Yard.Doç.Dr.Hasan ÜNAL (Y.T.Ü), hunal@yildiz.edu.tr*

****Doç.Dr.Ahmet Şükrü ÖZDEMİR,(Marmara Üniversitesi),ahmet.ozdemir@marmara.edu.tr*

ÖZET

Çalışmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı onaylı matematik ders kitabının integral türev ve limit konularının ölçme-değerlendirme soruları ile üniversiteye giriş sınavında yer alan integral türev ve limit konularının soruları karşılaştırmalı analizi yapılmıştır. Kuramsal çerçevede Bloom Taksonomisi ve metot olarak ta doküman yöntemi kullanılmıştır. Matematik kitabındaki soru seviyeleri nedir? 2010 üniversiteye giriş sınavının soru seviyeleri nedir? Bu araştırma soruları için üç konu seçilmiştir. Matematik eğitiminde soru seviyeleri ile alakalı çok az çalışma bulunmaktadır.

Bu çalışma nitel türde yapılmıştır. Araştırmacılar hem kitapta hem de 2010 üniversiteye giriş sınavında integral, türev ve limit konularının soru seviyelerini belirlemişlerdir. Sorular Bloom Taksonomisinin bilişsel seviyelerine göre analiz edilmiştir.

Sonuçlar incelendiğinde üniversiteye giriş sınavının soru seviyeleri genel olarak düşük bulunmuştur. Fakat integral konusunda üniversiteye giriş sınavının soru seviyelerinin, kitabın soru

seviyelerinden hayli yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kitapta yer alan soru seviyelerinin daha üst bilişsel seviyede kullanılması gerektiği kanısına varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Bloom taksonomisi, devlet onaylı ders kitabı, üniversiteye giriş sınavı,integral, türev, limit

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the question levels in the MONE(Ministry of National Education) measuring-assessment questions of mathematics textbooks and questions in the university entrance exam related to integration, limit and derivative. Bloom's Taxonomy was used as theoretical framework. What is the question levels in the mathematics textbooks? What are the levels of question inte 2010 university entrance exam. Selected three topic are related to each other. There are just few studies in mathematics education related to question levels.

The study was qualitative in nature. Researchers identified the question levels both in the textbooks and 2010 university entrance exam questions related to integral, limit and derivative. Document analysis method was applied. These questions were analyzed based on levels of cognitive domain of Bloom's Taxonomy.

When the results were examined. Question levels in the university entrance exam main falls in the low cognitive domain. When they compared to textbook's questions. However in the domain of Integral higher cognitive level of questions were missing. The opportunities are given in the textbook should be more on the high level of cognitive domains.

Key Words: Bloom's Taxonomy, government approved textbooks, university entrance exams, integral, derivative, limit.

1.Giriş

Bireyin davranışlarında, kendi vasıtasıyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecine eğitim denir. Eğitimin okulda belli bir plan üzerine yürütülmesine öğretim denir [26].

Bir eğitim programının, hedef, içerik, öğretim süreci ve ölçme ve değerlendirme şeklinde dört temel öğesi vardır [19]. Bireylerin bir eğitim sürecine başlarken yeteneklerinin, önbilgilerinin veya hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesinde, eğitim süreci içerisinde eksik yanlış bilgilerinin veya gelişim düzeylerinin ortaya çıkarılmasında; eğitim süreci sonunda ise bütün hedef davranışları kazanma düzeylerinin ve davranış değişikliklerinin tespit edilmesinde ölçme değerlendirmeye ihtiyaç vardır [4].

Öğretmenler, bu eğitim programında bulunan istendik davranışları öğrencilere kazandırma hedefini öncelikli görev edinirler. Yürütülen eğitim programının başarılı olup olmadığının denenmesi önemlidir. Eğitim programı, başarılı öğrencilerin tespit edilmesi, başarısız öğrencilerin ise erkenden teşhis edilip bu başarısızlığın önleminin alınması açısından kolaylık sağlar. Başarı ve başarısızlığın tanınması, öğrencilerde gerçekleşen değişiklikler ancak ölçme- değerlendirme ile tespit edilir. Bu sebeple ölçme eğitim programının bel kemiğini oluşturmaktadır. Ölçme öğretmenin öğrenciyi tanımasını, öğrencinin yetkin ve eksik olduğu konuları kolayca görmesini sağlar. Bununla birlikte, öğretmenin hedef davranışı kazandırmada kullandığı öğretim yöntemlerinin ne kadar yeterli olduğu hakkında dönüt sağlar [21].

Öğrenci başarılarını ölçmede ülkemizde yerel ve merkezi olmak üzere iki farklı ölçme yöntemi kullanılmaktadır. Birincisi, öğrencilerin hedefe yönelik kazanımlarını ölçmek amacıyla öğretmenler tarafından yapılan ölçme (yerel), ikincisi ise yerel ölçme sonucunda başarıya ulaşan öğrencilerin bir üst eğitim kurumuna yerleştirilmesi için gerçekleştirilen ölçme yani merkezi ölçmedir(üniversiteye giriş sınavı) [7]. Ortaöğretim kurumları sınıf geçme yönetmeliğinin 5. maddesinin (g) ve (k) bentlerinde sınavlarda sorulan soruların niteliksel açıdan sahip olması gereken özellikler açık bir şekilde aşağıdaki maddelerde belirtilmektedir.

1.) Ölçme ve değerlendirme sürecinde ders programlarda belirtilen özel ve genel amaçlar, hedef davranışlar, açıklamalar ve konular esas alınır.

2.) Öğrenci başarısının belirlenmesi amacıyla hazırlanan ölçme araçları bilginin yanında kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerindeki davranışları ölçebilecek nitelikte olmalıdır. [18]

Eğitim süreci devam ederken, bireylerin eksik ve yanlış öğrenmelerini ortaya çıkarmak için yapılan değerlendirmeler genellikle ünite sonlarında yapılan değerlendirmelerdir [4]. Her bir düzey farklı bir zihinsel süreci kullanmayı gerektirir. Dolayısıyla hazırlanan ölçme araçlarında bilişsel süreçlerin çeşitliliğini oluşturmak için her düzeyde sorular formüle edilmesi gerekir [6]. Düşük seviyede sorulan soruların, öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmeden uzak olduğu ve onları ezbere yönelttiği bilinmektedir [18].

Yüksek seviyeli sorular öğrencilerin daha yaratıcı ve çok yönlü düşünmeye yatkın hale gelmelerini, diğer bir ifadeyle soyut düşünme basamağına geçişlerini kolaylaştırmaktadır [25]. Eğitim hedefleri arasında bilgiyi tanıma, bilgi üzerinde işlemler yapma, kavrama, genellemede bulunabilme, kuramlar geliştirme ve bütün bunları denetleme sürecinde bilişsel yeterlilikler önemlidir [20]. Ülkemizde soru analizi ile ilgili çalışmaların büyük bir kısmı Bloom taksonomisi temel alınarak yapılmaktadır [18].

1.1 Bloom Taksonomisi

Bloom taksonomisini piramit yapısına benzetebiliriz. Bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamakları birbirinin peşi sıra gelmektedir. Bilişsel seviyenin alt basamağı bilgi, üst basamağı ise değerlendirme seviyesidir.

1.1.1 Bilgi Seviyesi

Öğrenmenin ilk seviyesidir. Öğrenilmiş kuralların, terimlerin, fikirlerin, tanımların ve olguların öğrenci tarafından yorum katılmaksızın hatırlanması beklenir.

1.1.2 Kavrama Seviyesi

Hatırlama eylemi ezberleme veya kavrama suretiyle gerçekleşir. Bu seviyeye ulaşmış öğrenci, öğrendiği bilgiyi anlam bütünlüğünü bozmayacak şekilde kendi cümleleriyle ifade edebilmelidir.

1.1.3 Uygulama Seviyesi

Öğrenilen bilginin yeni bir problemle karşılaşıldığında kullanılması beklenir. Bilişsel olarak uygulama seviyesinde olan bir öğrenci parçaları düzenleme, çözüm getirme, sınıflandırma özelliklerine sahiptir.

1.1.4 Analiz Seviyesi

Analiz seviyesine ulaşan bir öğrenci bilimsel bilgileri, bilgiyi oluşturan parçalara ayırır ve bütünle ilişkisini kurar. Bununla beraber bilgiyi kategorize eder, şemalaştırır ve bağlantı kurar. Analiz düzeyindeki sorular tümevarımsal veya tümdengelimsel olarak düşünülebilir[Köğce]

1.1.5 Sentez Seviyesi

Fikir ya da öğeleri belli ilişki ve kurallara göre birleştirip yeni bir bütün oluşturma yeteneğidir. Bu seviyedeki öğrenci, büyük resmi oluşturmak için parçaları birleştirme, tasarım yapma, organize etme, rapor çıkarma özelliklerine sahiptir.

1.1.6 Değerlendirme Seviyesi

Öğrenilen bilgi, kuram, teorem ve olguların başka ortamlara taşınabilmesi, yeni varsayımlarda bulunulmasıdır. Bu seviyedeki öğrenci, seçme, savunma, değer biçme eleştirme, tartışma, sonuçlandırma ve taktir etme özelliklerine sahiptir.

2. ARAŞTIRMA

2.1. Araştırmanın Amacı

Ülkemizde üniversiteye giriş için uygulanan sınav büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle üniversiteye girmek amacıyla öğrenciler pratik yapmak için soru çözmek durumundadırlar. Ders

kitapların da ünite sonlarında bulunan ölçme ve değerlendirme soruları bu ihtiyacı karşılamak için yeterli midir?

2.2 Araştırmanın Problemi

2010 yılı itibariyle üniversiteye giriş sınavı YGS (Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı)ve LYS(Lisansüstü Yerleşme Sınavı) olmak üzere iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın temel problemi LYS de sorulan Limit Türev İntegral sınav soruları ile MEB tarafından hazırlanan 12. Sınıf matematik ders kitabının Limit Türev İntegral konularının ünite sonu ölçme ve değerlendirme sorularının Bloom taksonomisine göre bilişsel düzeylerinin ne derece örtüştüğünü saptamaktır.

2.3 Araştırma Amacının Önemi

Literatür incelendiğinde fizik, kimya, biyoloji, sosyal bilgiler, fen bilgisi, Türkçe tarih ve matematik alanında bloom taksonomisi kullanılarak gerek ders kitapları, gerek öğretmenlerin sınavlarda sordukları sorular ve gerekse ortaöğretime giriş sınavı ile yüksek öğretime giriş sınav sorularında sorulan sorularının bilişsel seviyelerini sınıflandıran ve analiz eden yurt içi çalışmalar mevcuttur [1,3,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,20,22,23,24,25,26,27,29,30]. Ancak ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde Bloom taksonomisi kullanılarak matematik alanında sorulan soruların bilişsel seviyelerini sınıflandıran yurtdışı çalışması bulunmazken, yurtiçinde Baki ve Köğce' ye ait " Farklı türdeki liselerin matematik sınavlarında sorulan soruların Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması" makale çalışması mevcuttur.

Eğitim sisteminde var olan hata, eksik veya aksaklıklar için eleştiri yapmak kaçınılmaz bir durumdur. Bu eksiklikleri belirleyerek eğitim sistemini daha ideal bir konuma yerleştirmek için çabalamak gerekmektedir [2]. Seçme amaçlı sınavlar, farklı nitelikteki adaylar arasından istenilen nitelikteki bireyleri seçmek amacıyla uygulanan sınavlardır [28]. Bu durumda öğrencilerin üniversiteye girmek için çalıştıkları öğretim materyalleri büyük önem arz etmektedir

Ders kitaplarında mevcut ünite sonu ölçme ve değerlendirme soruları ile ÖSYM tarafından hazırlanan üniversiteye giriş sınavında sorulan soruların bilişsel seviyelerinin paralellik göstermesi gerekmektedir. Ders kitaplarındaki soru düzeyleri alt bilişsel seviyede olduğu takdirde öğrenciler üniversiteye giriş sınavında eriştikleri bilişsel seviyeye kadar olan soruları cevaplayabilecekler, seviyelerinin üzerindeki soruları cevaplayamayacaklar ve yüksek puan alma şansını kaybedeceklerdir.Ayrıca orta öğretimi başarıyla bitiren ve daha sonra üniversite seçme sınavına giren binlerce öğrencinin bu sınavda başarısız olduğu düşünüldüğünde, orta öğretim 12.sınıf seviyesinde matematik ders kitabındaki ölçme değerlendirme soruları ile LYS sınavı matematik testindeki sorular arasında bilişsel seviyelerinin paralellik durumlarının incelenmesi söz konusudur.

Bu çalışmada, MEB tarafından hazırlanan ders kitabındaki ünite sonu değerlendirmelerinde sorulan sorular Bloom taksonomisine göre sınıflandırılma yapılmıştır

3. Yapılan Çalışmalar

Özmen (2005), çalışmasında 1990–2005 yılları arasında yapılan OSS' lerde sorulan 223 kimya sorusu KTU Fatih Eğitim Fakültesinde görev yapan ve Fen Bilimleri Eğitimi Alanında çalışan 15 kişilik bir komisyon tarafından dokuman incelemesi yöntemiyle incelenmiştir. Çalışma, soruların konu alanlarına ve Bloom Taksonomisi'ne göre sınıflandırılması ve karşılaştırılması üzerine yapılmıştır. Soru seviyelerin % 72'sinin Bloom Taksonomisi'nin alt bilişsel seviyesinde, % 28'inin ise üst bilişsel seviyesinde olduğunu belirtmiştir. Çalışmanın önerme kısmında Üniversite sınav sorularının Bloom Taksonomisi'nin analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarındaki yüksek düzeyli soruların artırılması vurgulanmıştır.

Özmen ve Karamustafaoğlu (2006), Trabzon merkez ve ilçelerinde görev yapan 26 fizik ve kimya öğretmeninin 2003-2004 öğretim yılında sınavlarda sordukları toplam 960 sorunun seviyesi bir komisyon tarafından belirlenmiştir. İkinci aşamada, enerji konusuna yönelik bilişsel gelişim seviyelerine göre hazırlanan 21 soruluk bir test toplam 122 lise 2 öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen veriler öğrencilerin genellikle testteki bilgi, kavrama ve uygulama seviyelerindeki sorulara doğru cevap verdiklerini göstermiştir. Ayrıca, testin uygulandığı okullarda görev yapan 7 öğretmenle yarı-yapılandırılmış mülakatlar yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin birçok öğrencinin konuları anlamada güçlük çektiğini düşünerek derslerini yüzeysel bir şekilde yürüttüğüne ve sınavlarda basit ve genellikle düşük seviyeli sorulara yer verdiklerini, uygulanan testte iki okul öğrencilerinin başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Akpınar (2003), Erzincan ili orta öğretim okullarında 2001–2002 öğretim yılında yapılan 120 adet coğrafya yazılı sınavına ait 1239 soruyu Bloom Taksonomisine göre inceleyen bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucuna göre, sınavlarda sorulan soruların bilişsel seviyeleri alt bilişsel basamağa ait olup ağırlıklı olarak bilgi seviyesinde sorular sorulduğu vurgulanmıştır. Ayrıca soruların bilişsel seviyelere dağılımları düşük bulunmuştur. Üst bilişsel seviyede soru sayısı yetersiz olarak saptanmıştır.

Tekin ve Ayas (2002), yaptıkları çalışmada öğrencilerin hazırladığı kimya sorularını toplayarak Bloom Taksonomisine göre sınıflandırmışlardır. Öğrencilerin kimya dersinde zorlandıkları konular belirlenmiş ve kimyayı anlama düzeyleri ile hazırladıkları soruların seviyeleri arasındaki ilişki sorgulanmıştır. Öğrencilerin zor olarak hazırladıkları sorular arasında bilişsel yönden ciddi fark olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin kimyayı anlama seviyeleri ile kolay, orta, zor olarak nitelendirdikleri sorular arasında ilişki olduğu vurgulanmıştır.

Çepni, Özsevgeç ve Gokdere (2003), yaptıkları çalışmada 1990-2002 ÖSS de çıkan 182 kimya sorusu ile Aksaray, Çorum, Manisa ve İzmir illerindeki liselerde kimya derslerinde sorulan 182 kimya sorusu formal dönem özelliklerine göre karşılaştırılmıştır. ÖSS kimya soruları formal dönem özelliklerini sağlarken liselerdeki kimya sorularının sağlamadığı belirtilmiştir. Yani okullardaki kimya öğretmenlerinin sınavlarda zihinsel yetenekleri ölçme amacı gütmeden hatırlamaya dayalı sorular sordukları saptanmıştır. Çalışmada ayrıca okul birincilerinin %2 sinin 1990-2002 ÖSS de sıfır çektiği vurgulanmış, sonuç olarak ta bu durumun yapılan çalışmayı desteklediği söylenmiştir.

Güler, Özek ve Yaprak (2004), çalışmalarında 1999–2001 yılları arasında yapılan ÖSS fizik sınav sorularını Bloom Taksonomisi'ne göre analiz etmişlerdir. Ayrıca beş dershanenin 2002-2004 yıllarında yaptıkları ÖSS deneme sınavlarında sorulan 289 fizik sorusu ile orta öğretimde fizik sınavlarında sorulan soruların bilişsel düzeyleri karşılaştırılmıştır. Çalışmada üniversite sınavlarında yüksek seviyeli soruların daha çok sorulduğu, dershanelerin deneme sınavlarında ise Bloom Taksonomisi göz önünde bulundurulmadan ÖSS fizik soruları tarzında hazırlandığı saptanmıştır. Orta öğretimde sınavlarda sorulan fizik sorularının ise alt bilişsel seviyede olduğu tespit edilmiştir. Orta öğretimde sorulan soruların öğrencileri ÖSS ye hazırlamadığı bu sebeple de dershanelerin yoğun talep gördüğü vurgulanmıştır.

Mutlu, Usak ve Aydogdu (2003, Denizli ilinde bulunan 15 ilköğretim okulunda fen bilgisi dersi yazılı sınav sorularının bilişsel seviyeleri ile LGS de çıkan fen bilgisi sınav sorularının bilişsel seviyeleri karşılaştırılmıştır. 2000–2001 eğitim öğretim yılında ilköğretimde 28 fen bilgisi öğretmenleri tarafından sorulan 740 soru ile LGS de sorulan fen bilgisi soruları Bloom Taksonomisine göre karşılaştırıldığında LGS de sorulan soruların %52 si üst bilişsel düzeyde iken ilköğretimde sorulan soruların sadece %26 sının üst bilişsel düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Çetinkaya(2009), 1999-2005 yılları arasında yapılan ÖSS de çıkan Türkçe sorularını konularına ve bilişsel seviyelerine göre analiz ederek arasındaki ilişki olup olmadığı üzerine çalışma yapmıştır. Yedi yılda sorulan toplam 314 sorunun yarısına yakını paragraf yorumu ve cümlede anlam konularından çıktığı ve soruların bilişsel seviyelerinin daha çok analiz ve kavrama olduğu analizlerle belirtilmiştir. Son olarak soruların bilişsel seviye dağılımlarının soruların konuları ile yakından ilgili olduğu vurgulanmıştır. Analiz ve kavrama seviyesine sahip, paragraf yorumu yapabilen ve de cümlede anlam sorularını çözebilen öğrencilerin ÖSS de daha başarılı oldukları belirtilmiştir.

Karaman (2005), Erzurum ilinde dördü genel, ikisi meslek, biri Anadolu ve diğeri de fen lisesi olmak üzere toplamda sekiz orta öğretim kurumunda görev yapan yirmi fizik öğretmeninin sınavlarda sordukları fizik soruları, 2001-2002 ÖSS de çıkan fizik sorularını bilişsel yönden karşılaştırmıştır. Öğretmenlerin sınavlarda sordukları soruların bilişsel seviyeleri kavrama ve uygulama düzeyindeyken, 2001-2002 ÖSS de çıkan fizik sorularının bilişsel seviyeleri daha çok uygulama ve analiz seviyeleri olarak belirtilmiştir. Yazılı sınav ile ÖSS arasında belirgin fark olduğu vurgulanmıştır.

Sesli (2007), Trabzon merkez ve ilçelerinde bulunan on yedi meslek lisesi, on genel lise, altı Anadolu lisesi ve bir fen lisesi olmak üzere otuz dört orta öğretim kurumunda görev yapan on biyoloji öğretmeninin yazılı sınavlarda sordukları 4659 sorunun bilişsel seviyeleri analiz etmiş ve 1997-2006 yılları arasında yapılan ÖSS lerde sorulan biyoloji soruları ile bilişsel yönden karşılaştırmıştır. 1999-2006 yılları arasında yapılan ÖSS de sorulan biyoloji sorularının meslek liseleri ve genel liselerde sorulan sorular ile bilişsel yönden örtüşmediği, fakat fen ve Anadolu liselerinde sorulan sorular ile örtüştüğü sonucuna varıldığı belirtilmiştir.

Yiğit vd. (2005), 2002, 2003, 2004 yıllarında öğretmen adaylarına yönelik yapılmış olan Kamu Personeli Seçme Sınavlarındaki soruları Bloom Taksonomisi'ne göre inceleyerek analiz etmiştir. Araştırma sonuçlarında soruların daha çok toplamda % 27 bilgi ve % 63 kavrama olmak üzere % 90 oranında bilgi ve kavrama seviyesinde sorulduğunu tespit edilmiştir. Soruların % 10'u ise uygulama seviyesinde sorulmuştur. Bu nedenle soruların öğretmen adaylarındaki üst düzey bilişsel becerileri belirlemeye yönelik olmadığı kanaatine varılmıştır.

Yasar (2005), çalışmasında Türkiye'de okutulmakta olan coğrafya ders kitaplarındaki ölçme-değerlendirme çalışmalarının kapsam-geçerliğe sahip olmadığını ve bu soruların genellikle Bloom

Taksonomisi'nin bilgi ve kavrama alanına girdiğini tespit etmiştir. Bu olumsuzlukların giderilmesinde ders kitaplarının yazımı sürecinde sadece alan uzmanlarının değil, program geliştirme uzmanları, eğitim psikologu, görsel ve fiziksel tasarımcılar ve dilbilimcilerin de yer almalarının etkili olacağına vurgu yapılmıştır.

Çolak (2008), Trabzon ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı yedi genel lise, üç Anadolu lisesi ve bir fen lisesi olmak üzere toplamda on bir orta öğretim kurumunda görev yapan kırk tarih öğretmeninin yazılı sınavlarda sorduğu 1375 sorunun bilişsel düzeyleri incelenmiştir. 1375 sorunun neredeyse tamamına yakınında alt düzey soruların tercih edildiği, ancak Anadolu ve fen liselerinde üst düzey soru sorma oranının genel liselere kıyasla daha fazla olduğu belirtilmiştir.

Erman (2008), 2003-2006 yılları arasında yapılan orta öğretim kurumlarına öğrenci seçme sınavında yer alan kırk tarih bilimi sorusu tespit edilerek Bloom Taksonomisine göre değerlendirme yapılmıştır. Araştırma sonucunda soruların daha çok kavrama basamağında olduğu tespit edilmiştir. Analiz basamağında daha az soru bulunurken sentez ve değerlendirme basamaklarında sorulara yer verilmediği belirtilmiştir.

Es (2005), çalışmasında liselere giriş sınavları fen bilgisi soruları ile ilköğretim okulları fen bilgisi dersi sınav sorularını Bloom Taksonomisine göre değerlendirmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular neticesinde fen bilgisi derslerine girmekte olan öğretmenlerin yazılı sınav sorularının ağırlıklı olarak bilgi ve kavrama nadiren analiz sentez değerlendirme seviyesinde sordukları, fen bilgisi öğretmenliği alanında yüksek lisans eğitimi alan öğretmenlerin yeterli bilişsel seviyede soru

sormamalarına rağmen diğer öğretmenlere oranla analiz-sentez-değerlendirme basamakları sorularını daha çok kullandıkları belirtilmiştir. Analiz-sentez-değerlendirme basamakları sorularını en az kullananların ise fen bilgisi öğretmenliği bölümü mezunu olmayan öğretmenlerin olduğu vurgulanmıştır. Liselere giriş sınavlarında sorulan fen bilgisi soruları ile ilköğretim okullarında sorulan yazılı sınav sorularının bilişsel seviye açısından örtüşmedikleri söylenmektedir.

Köğce (2005), 1995-2004 yılları arasında sorulan 290 ÖSS matematik sorusu ile ve 2004-2005 eğitim-öğretim dönemlerinde Trabzon ilinde öğretim veren 5 farklı türdeki orta öğretim kurumunda matematik öğretmenlerinin lise 1. ,2. ,3. sınıf yazılı sınavlarda sordukları 2300 adet soru bilişsel seviyeleri açısından karşılaştırıp analiz etmiştir. Çalışmanın sonucunda, ÖSS'de sorulan soruların daha çok kavrama, uygulama ve analiz düzeylerinde sorulduğu; bilgi, sentez ve değerlendirme sorularının bulunmadığı belirtilmiştir. ÖSS sorularını çoğunun düşük bilişsel seviyede olduğu vurgulanmıştır. Liselerden toplanan sorularla ilgili sonuçlarda ise genel lise, ticaret meslek lisesi, teknik ve çok programlı lisede sorulan soruların alt bilişsel düzeyde, Anadolu liseleri ve fen liselerinde çoğunluğu alt bilişsel seviyede olmasına rağmen özellikle üst düzey düşünme gerektiren üst bilişsel seviyede analiz sorularının mevcut olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak sentez ve değerlendirme sorularının sorulmadığı söylenmiştir.

Köğce ve Baki (2009), çalışmalarında Trabzon ilinde bulunan bir genel lise, iki Anadolu lisesi, bir fen lisesi, bir teknik ve çok programlı lise ve bir ticaret meslek lisesinde matematik öğretmenlerinin sınavlarda sormuş oldukları soruları Bloom taksonomisine göre karşılaştırmışlardır. Lise 1-2-3 sınıflarına 2003–2004 ve 2004–2005 yılları arasında yazılı sınavlarda sorulan toplam 2300 soru toplanmıştır. Sorular Bloom taksonomisine göre analiz edilerek hem okul türüne hem de sınıf düzeylerine göre ayrı ayrı sonuçlara yer verilmiştir.

Soruların Analizi

Integral Konusu :

2010 LYS de toplam 6 soru sorulmuştur ve değişken dönüştürme ile belirli integral , alan sorusu sorulmuş ancak belirsiz integral ile hacim konusundan soru gelmemiştir. Çalışmada 2 soruya yer verilmiştir. Soruların bilişsel seviyeleri analiz edildiğinde; 3 sorunun alt bilişsel seviyede kalan 3 sorunun ise üst bilişsel seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Kitapta ve Sınavda yer alan soruların ilişkisi

Kitapta yer alan konular	LYS de yer alan soru adedi
Değişken değiştirme ile integral alma	2

İntegral hesabının 1.temel teoremi	3
İntegralde Alan	1

Integral Soru 1 47. $\int_0^4 \frac{6x}{\sqrt{2x+1}}\,dx$ integralinin değeri kaçtır? A) 12 B) 15 C) 18 D) 20 E) 24	Bloom Seviyesi: (3) Neden:Bu soruda öğrenci değişken dönüştürmesi yapması gerektiğini hatırlamalı ve uygulamalıdır. 2x+1=u değişken dönüşümü yapılarak soru çözülür. Dolayısıyla bu soru tipi değişken dönüştürme kuralının bir uygulamasıdır.

Integral Soru 2 50. $f(x)=\begin{cases} 3-x, & x<2 \text{ ise} \\ 2x-3, & x\geq 2 \text{ ise} \end{cases}$ için $\int_1^3 f(x+1)\,dx$ integralinin değeri kaçtır? A) 2 B) 4 C) 6 D) 8 E) 10	Bloom seviyesi:(4) Neden: Öğrenci bu soruda parçalı fonksiyonla karşılaşmıştır. Verilen fonksiyon f(x) iken integral içinde verilen fonksiyon f(x+1)dir. Sınırların değişip değişmeyeceğini x yerine x+1 yazması gerektiğini analiz etmelidir.

Kitapta yer alan ölçme-değerlendirme sorularının bilişsel seviyeleri:

Bilgi		Adedi
Kavrama	1,2,5,6,7,9,34,36,37	9
Uygulama	4,8,10,11,12,13,14,16..33,35,38..58	47
Analiz	3	1
Sentez	15	1
Değerlendirme		

Türev Konusu:

Bu konudan 2010 LYS de toplamda 8 soru sorulmuştur ve türev alma kuralı, türev yardımıyla maksimum alan, teğet denklemi, L'hospital uygulaması ve türev integral ilişkisi konularından sorular gelmiştir. Soruların bilişsel seviyeleri analiz edildiğinde; 6 sorunun alt bilişsel seviyede kalan 2 sorunun ise üst bilişsel seviyede olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada 3 soruya yer verilmiştir.

Kitapta yer alan konular	LYS de çıkan soruların adedi
Bir fonksiyonun bir noktadaki teğet ve normalinin denklemi	2
Logaritma fonksiyonunun türevi	1
Esktremum noktalarla türevin ilişkisi	2
Maksimum minimum problemleri	2
Limit hesaplarında belirsizlik durumları -L'hospital kuralı-	1

Türev Soru 1	Bloom Seviyesi:(1)
37. $\lim\limits_{x\to 1} \frac{1-\sqrt{x}}{\ln x}$ limitinin değeri kaçtır? A) $\frac{-1}{2}$ B) 0 C) $\frac{1}{2}$ D) 1 E) 2	Neden: Bir önceki soruda kullanılan yöntemle aynıdır. Limit hesaplamasında belirsizlik olduğundan türeve başvurulur (L'hospital kuralı). Dolayısıyla bu soru da bilgi düzeyindedir.

Türev Soru 2	Bloom Seviyesi:(3)
	Neden: Bu soruda ln(u) fonksiyonunun türevi, üstel fonksiyonun türevi ve trigonometrik fonksiyonun türevi konularının uygulaması görülmektedir. Bu fonksiyonların ayrı ayrı türevlerini almayı kavrayan öğrenci hepsini bir

39. $f(x)=\ln\left(\sin^2 x+e^{2x}\right)$ olduğuna göre, $f'(0)$ kaçtır? A) e B) 1 C) $\frac{1}{2}$ D) $\frac{\sqrt{2}}{2}$ E) 2	arada başka bir formda görmektedir. Dolayısıyla uygulama düzeyinde bir sorudur.

Türev Soru 3 40. $f(x)=2x^3-ax^2+3$ fonksiyonunun gösterdiği eğrinin bir noktasındaki teğet doğrusunun denkleminin $y=4$ olması için a kaç olmalıdır? A) –3 B) –1 C) 0 D) 1 E) 3	Bloom Seviyesi:(5) Neden:Bu soruda değerlendirme yapılması gereken noktalar vardır. Öğrenci burada türevi tanjant olarak düşünebilir ve y=4 için tanjantı sonsuz diyerek yanlış sonuca varabilir. Öğrenci y=4 olan teğet doğru için eğimin 0 olması gerektiği yargısına ulaşmalı, fonksiyonun türevini alarak 0 a eşitlemelidir. Ayrıca a değişkenini x cinsinden bularak f fonksiyonunda yerine yazmalı ve a değerini bulmalıdır. Dolayısıyla Türevin geometrik yorumunu yapabilmelidir. Bu nedenle soru değerlendirme seviyesindedir.

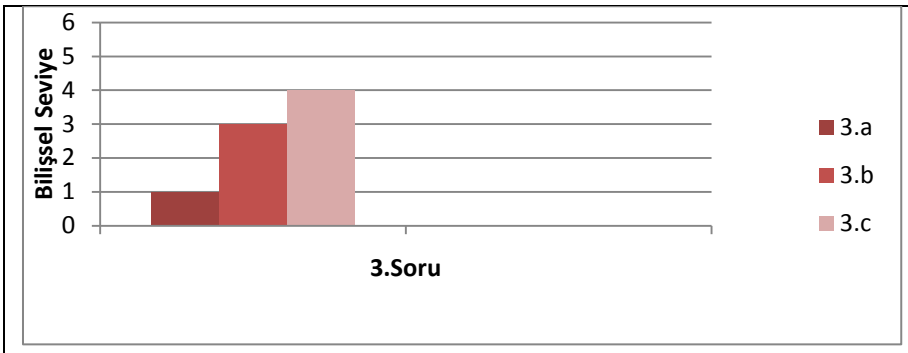
Kitapta yer alan ölçme-değerlendirme sorularının bilişsel seviyeleri:

		Adedi
Bilgi		
Kavrama	1,2,5,10,11,25,26,28,30,34,36,37,38,39,40,42,44,45,50	19
Uygulama	4,6,8,9,14,16,17,18,20,21,27,31,32,33,35,41,43,46,47,48,51,52	22
Analiz	12,13,15,19,22,23,29,53	8
Sentez	49	1
Değerlendirme	7	1

3. soru

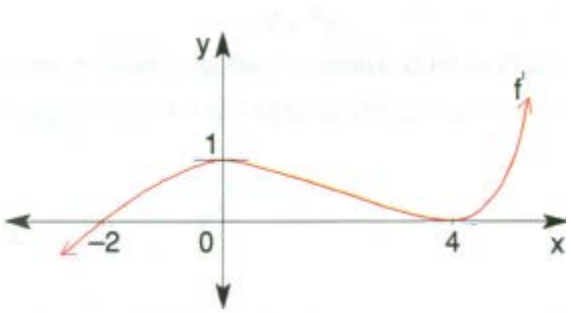
Aşağıda verilen f fonksiyonlarının türev fonksiyonlarını bulunuz. f fonksiyonunun tanım kümesi ile f' fonksiyonunun tanım kümesini karşılaştırınız. Tanım kümelerinin aynı ya da farklı olması ne anlama gelir?

a.) f:R→R, $f(x)=x^2+3x$
b.) f: [0,∞)→R, $f(x)=\sqrt{x}$
c.) f:R→R, f(x)=|x|



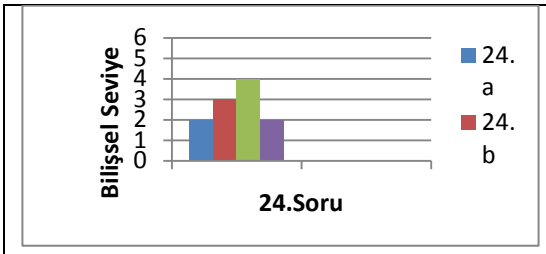
Nedeni: a şıkkı için sadece türev alma kuralını bilmek yeterli olacaktır. b şıkkında ise öğrencinin köklü ifadeyi üslü ifade şeklinde yazarak türev alma kuralını uygulaması gerekmektedir. c şıkkında mutlak değer fonksiyonunu kritik noktasını incelemelidir.

24.soru



Yukarıda türevinin grafiği verilen y=f(x) fonksiyonu için;

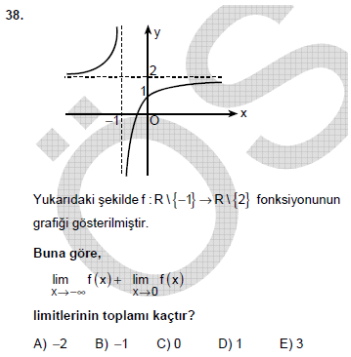
a.) f(x) in artan ya da azalan olduğu aralıkları bulunuz.
b.) f(x) in dönüm noktalarını bulunuz.
c.) f(x) in ekstremum noktalarını bulunuz.
ç.) f'(x) in ekstremum noktalarını bulunuz.

	Nedeni: a şıkkı için türev grafiğinde üstte kalan tarafın pozitif altta kalan tarafın negatif olduğu kavranırsa soru çözülür,b şıkkında türev grafiğinde ekstremum noktaları bulmak gerekecektir, c şıkkında fonksiyonun ekstremum noktalarını istediği için grafiği yorumlayabilmek gerekir. Öğrenci bu soruda şaşırabilir. Türevin işaret değiştirdiği noktalara bakması gerekecektir, d şıkkında ise b şıkkından faydalanarak çözüme ulaşır.

Limit Konusu:

2010 LYS de limitten 1 soru gelmiştir ve limit alma kuralından sorulmuştur. Belirsizlikle alakalı ve limit tanımından soru sorulmamıştır. Kullanılan sorunun seviyesi alt bilişsel seviyededir.

Kitapta yer alan konular	LYS de Çıkan soru adedi
Yaklaşma ve limit kavramı	1

Soru 1	Bloom Seviyesi:(2)
	Neden: Öğrenci grafikten okuma ile limit sonucunu bulacaktır. Grafik okuma soruları kavrama seviyesidir.

Kitapta yer alan ölçme-değerlendirme sorularının bilişsel seviyeleri:

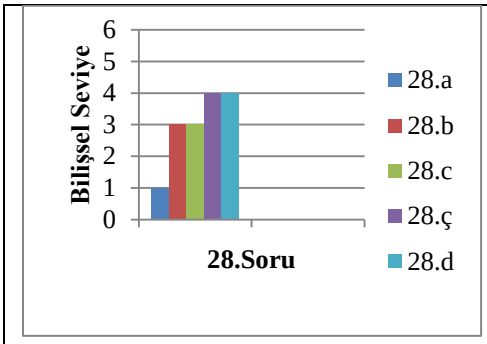
		Adedi
Bilgi	2,3,4,35	4
Kavrama	1,5,6,7,8,9,12,13,15,16,17,19,20,25,26,27,29,32,33,36,37,38,39	23
Uygulama	10,11,14,18,21,22,23,24,34,42	10
Analiz	30,40,41	3
Sentez	31,	1
Değerlendirme		

28.soru

Aşağıdaki limit değerlerini hesaplayınız.

a.) $\lim_{x\to 0}\frac{sin3x}{tan7x}$ b.) $\lim_{t\to 0}\frac{1}{t^2}sin^2\left(\frac{t}{2}\right)$ c.) $\lim_{x\to\frac{\pi}{2}}\left(x-\frac{\pi}{2}\right).\frac{1}{cosx}$

ç.) $\lim_{x\to 0}\frac{x+sinx}{x-sin3x}$ d.) $\lim_{t\frac{\pi}{4}}\left(x-\frac{\pi}{4}\right).tan2x$



Nedeni: Belirsizlik sorusunda a şıkkında öğrenci sinüs ve tanjantın özelliğinden faydalanarak limiti bulur. b şıkkında çarpma işlemi sonrası limite ulaşmak kolaylaşır, c şıkkında cosx sinx cinsinden yazılır.d şıkkında belirsizlikten kurtulmak için birkaç değişim yapmak gerekmektedir.tan2x fonksiyonu sin ve cos fonksiyonları cinsinden yazılır yarım açı formülü kullanılır dolayısıyla bu şıklar limitin uygulama sorularıdır. ç şıkkında ise işlem yapmak gerekir. İlk bakışta öğrenci limit alamayacağını düşünerek l'hospital kuralına başvurabilir ancak

	limiti bulmak için ifadeleri x değişkenine bölmek yeterli olacaktır. Daha sonra limit özelliklerini kullanıp sonuca ulaşır. Dolayısıyla ç şıkkı analiz seviyesindedir

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 12.sınıf matematik ders kitabında yer alan limit, türev ve integral konularının ölçme-değerlendirme soruları ile 2010 LYS matematik sınavının limit, türev ve integral konularının soruları Bloom Taksonomisine göre karşılaştırılmıştır. MEB tarafından basılan ders kitabında bulunan ölçme-değerlendirme sorularının türev konusunda 3. ve 24. soru ve limit konusunda 28. soru alt soruların farklı bilişsel düzeylere sahip olmasından dolayı ayrı incelenmiştir. Sonuçlar aşağıdaki gibi sıralanabilir.

1.) Kitapta yer alan ölçme-değerlendirme sorularının Bloom taksonomisine göre bilişsel seviyelerin sıralaması genel olarak göz önüne alınmışsa da bazı sorularda bilişsel seviyeler peşi sıra gelmemiştir.
2.) İntegral konusunda hazırlanan ölçme-değerlendirme sorularının %7.54 ü üst bilişsel seviyede iken, LYS de sorulan integral sorularının %50 si üst bilişsel seviyededir ki bu da kayda değer bir fark olduğunu göstermektedir.
3.) Türev konusunda ölçme-değerlendirme sorularının %21.5 i üst bilişsel seviyede iken, LYS de sorulan türev sorularının %25 i üst bilişsel seviyededir.
4.) Limit konusunda hazırlanan ölçme-değerlendirme sorularının %9.75 i üst bilişsel seviyede iken, LYS de sorulan limit sorusu 1 tane olup alt bilişsel seviyede kalmıştır.
5.) İntegral, türev, limit konularının tamamı üzerinden genelleme yapmak gerekirse; kitapta bulunan ölçme-değerlendirme sorularının %16.07 si üst bilişsel seviyede iken LYS de 33.3 ü üst bilişsel seviyededir.
6.) MEB in yayınladığı matematik ders kitabının limit konusunun alt konularının tamamından ölçme-değerlendirmede sorular mevcutken, integral konusunun alt konularından "İntegralin 2. Temel Teoremi" ile ilgili soruya rastlanılmamıştır. Benzer şekilde türev konusunun alt konularından "Düşey Asimptot, Yatay Asimptot, Eğik-Eğri Asimptot, İrrasyonel Sayıların Grafiği, Bileşke Fonksiyonun Türevi" yine soru görülmemiştir
7.) Kitapta yer alan türev konusunun ölçme değerlendirme sorularında değerlendirme seviyesinde bir soru mevcutken LYS de kullanılan soruların analizinde değerlendirme seviyesinde soruya rastlanılmamıştır.
8.) Ders kitabında yer alan ölçme değerlendirme sorularında üst bilişsel seviyede olan sorulara daha çok yer verilmelidir. Benzer sonuçlar Köğce ve Karaman'ın çalışmasında da mevcuttur.

Köğce ve Baki 2009 yılı Kastamonu eğitim dergisinde yayınlanan çalışmasında öğretmenlerin sordukları sorularda daha üst bilişsel seviyede soruları kullanmaları noktasında öneride bulunmuştur. Karaman ise 2005 yılı Gazi eğitim fakültesi dergisinde öğrencilere yüksek seviyede soruların az sorulmasından dolayı öğrencilerin soyut düşünme ve soru çözme yeteneklerinin yeterince gelişmediğini belirtmiştir.

9.) Matematik alanının sınavlarda sahip olduğu paya dikkat edilirse bugüne kadar yapılan çalışmaların çok sayıda olması beklenir. Köğce ve Baki matematik alanında yapılan çalışmaların öncüsüdürler. Literatür incelendiğinde matematiğin önemine göre yapılan çalışmalar az sayıdadır. Dolayısıyla matematik alanında yapılan çalışmaların arttırılması ölçme değerlendirme açısından önem arz etmektedir.

10.) Benzer çalışma LYS matematik sınavında sorulan diğer konular üzerinde de yapılabilir. Ayrıca kitabın tamamını kapsayan bir çalışma yapılması da söz konusu olabilir.

KAYNAKLAR

Akpınar, E. (2003). "Ortaöğretim Coğrafya Dersleri Yazılı Sınav Sorularının Bilişsel Düzeyleri", *Atatürk Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 13-21.

Alkan, C. (1998). *Egitim Teknolojisi*, Ankara: Anı Yayıncılık

Azar, A.(2005). Analysis of Turkish high-school physics-examination questions and university entrance exams questions according to Bloom's Taxonomy. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 2(2), 144-150.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmus, S.& Bıçak, B., (2006). *Geleneksel-Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık

Büyükalan Filiz, S.(2004). *Öğretmenler için Soru Sorma Sanatı*, Asil Yayın Dağıtım, Ankara.

Çepni, S., Özsevgeç, T. & GÖKDERE, M. (2003)." Bilişsel Gelişim ve Formal Operasyon Dönem Özelliklerine göre OSS Fizik Ve Lise Fizik Sorularının incelenmesi", *Milli Eğitim Dergisi*, (157), 30-39.

Çepni, S.(2003). Fen Alanları öğretim elemanlarının sınav sorularının bilişsel düzeylerinin analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 65-84

Çetinkaya, S.(2009). **"***ÖSS'de sorulan Türkçe sorularının taksonomik açıdan değerlendirilmesi*", Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çolak, K. (2008). *"Tarih dersi sınav sorularının bloom taksonomisi'nin bilişsel alan düzeyi açısından sınıflandırılması",* Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Dindar, H., Demir, M.((2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 87-96.

Erman, E. (2008). *"2003 – 2006 yılları arasında yapılan orta öğretim*

kurumlarına öğrenci seçme sınavı 'nda yer alan tarih bilimi sorularının bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi", Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eş, H. (2005)."*Liselere Giriş Sınavları Fen Bilgisi Soruları ile İlköğretim Fen Bilgisi Dersi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi*", Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güler, G., Özek, N. & Yaprak, G. (2005). " 1999-2001 ÖSS Fizik Sınav Sorularının Bilişsel Gelişim Seviyelerinin İncelenmesi, Dershane ve Liselerde Sorulan Soruların Bilişsel Gelişim Seviyeleriyle Karşılaştırılması", *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 63–66.

Karaman, İ. , (2005).Erzurum İlinde Bulunan Liselerdeki Fizik Sınav Sorularının Bloom Taksonomisinin Basamaklarına Göre Analizi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 77-90.

Karamustafaoğlu, S., Sevim, S., Karamustafaoğlu, O. & Çepni, S. (2001). Ortaöğretim Okulları Kimya Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Analizi, *XV. Ulusal Kimya Kongresi*, 4-7 Eylül, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Koray, Ö.C. ve Yaman, S. (2002). Fen bilgisi öğretmenlerinin soru sorma becerilerinin Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(2), 317-324.

Köğce, D. (2003). *ÖSS Sınavı Matematik Soruları ile Liselerde Sorulan Yazılı Sınav Sorularının Bloom Taksonomisi'ne Göre Karşılaştırılması*. KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Trabzon.

Köğce, D., Baki, A.(2009). "Farklı Türdeki Liselerin Matematik Sınavlarında Sorulan Soruların Bloom Taksonomisine Göre Karşılaştırılması", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 557-574.

Küçükahmet, L. (1997). Eğitim programları ve öğretimi, Ankara: Gazi Yayınları.

Mutlu, M., Usak, M. & Aydogdu, M, (2003), "Fen Bilgisi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisi'ne Gore Değerlendirilmesi", *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 87-95.

URL-1, http://www. iogm.meb.gov.tr/filessize_ozel/olcmevedegerlendirme~pdf. Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Temel Kavramlar, 14.03.2011.

Özcan, S., Akcan, K. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladığı soruların içerik ve Bloom taksonomisine uygunluk yönünden incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 323-330

Özcan, S., Oluk, S. (2007). İlk öğretim fen bilgisi derslerinde kullanılan soruların Piaget ve Bloom taksonomisine göre analizi. D.U. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 61-68.

Özmen, H. (2005). "1990–2005 OSS Sınavlarındaki Kimya Sorularının Konu Alanlarına ve Bloom Taksonomisi'ne Gore incelenmesi", *Eurasian Journal of Educational Research*, (21), 187 – 199.

Özmen, H., Karamustafaoğlu, H.,(2006). "Lise II. sınıf fizik-kimya sınav sorularının ve öğrencilerin enerji konusundaki başarılarının bilişsel gelişim seviyelerine göre analizi", 14(1), *Kastamonu Eğitim Dergisi* 91-100.

Sesli, A.(2007). *Biyoloji Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Soruları İle ÖSS Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Karşılaştırmalı Analizi*. Yüksek Lisans Tezi, KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Tekin, S., Ayas, A.(2002). " Ortaöğretimde kimya dersi alan öğrencilerin hazırladıkları kimya sorularının değerlendirilmesi", *5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, D. Alpsan, Ed., 12-18 Eylul 2002, Ankara,Bildiriler Kitabı, 671-676.

Turgut, M.F. (1990). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları*, Ankara: Saydam Matbaacılık. 100

Yaşar O., (2005) "Türkiye'de Okutulan Orta Öğretim Coğrafya Ders Kitaplarında Ölçme ve Değerlendirme Çalışmalarına Yönelik Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım" , *International Journal of Progressive Education* ,1(2), USA.

Yigit, N., Alev, N. & Devecioglu, Y. (2005). " Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki KPSS Sorularının Bloom Taksonomisi'ne Gore İncelenmesi", *14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, H. Kıran., 28-30 Eylül 2005, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Denizli. Kongre Kitabı*, 2, 824–828

2007-2008 OKS MATEMATİK SORULARININ WEBB'İN TAKSONOMİSİNE GÖRE KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

Rabia Nagehan Üregen

Yıldız Teknik Üniversitesi, Davutpaşa Kampüsü, Matematik Bölümü 34220 Esenler/İstanbul

rnuregen40@gmail.com

Kürşat Hakan Oral

Yıldız Teknik Üniversitesi, Davutpaşa Kampüsü, Matematik Bölümü 34220 Esenler/İstanbul

khoral@yildiz.edu.tr

Neslihan Ayşen Özkirişci

Yıldız Teknik Üniversitesi, Davutpaşa Kampüsü, Matematik Bölümü 34220 Esenler/İstanbul

aozk@yildiz.edu.tr

Hasan Ünal

Yıldız Teknik Üniversitesi, Davutpaşa Kampüsü, Matematik Bölümü 34220 Esenler/İstanbul

hunal@yildiz.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmanın amacı 2007 ve 2008 8. Sınıf OKS matematik sorularının karşılaştırmalı analizini yapmaktır. Kuramsal çerçeve olarak Webb'in bilginin derinliği modeli kullanılmıştır. Seviye atamaları araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılmıştır ve daha sonra bu sonuçlar karşılaştırılmıştır. Atamalarda farklılıklar gözlemlendiğinde araştırmacılar bir araya gelerek ortak görüş birliğine varmışlardır. Müfredatta yer alan bazı konuların incelenen 50 sorunun içerisinde yer almadığı sonucuna varılmıştır.

Sonuçlara göre, 2007 sınavında 5 adet BİD-1 (hatırlama), 15 adet BİD-2 (yetenek, kavrama) ve 5 adet BİD-3 (stratejik düşünme) sorusu mevcuttur. Diğer yandan 2008 sınavında 10 adet BİD-1 (hatırlama), 14 adet BİD-2 (yetenek, kavrama) ve 1 adet BİD-3 (stratejik düşünme) sorusu bulunmaktadır.

Ulusal sınavların yatayda ve dikeyde müfredatla örtüşmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: *8.sınıf OKS, Webb'in Bilginin Derinlik Modeli, soru seviyeleri*

ABSTRACT

The aim of this study was to explore the levels of mathematics question in 2007 and 2008 8th grade level identification exam.

Webb's depth of knowledge model was used as theoretical framework. Question levels were identified by the researchers separately and then researchers compared the levels. When there was a difference among the levels, researchers comes to an agreement by discussion and comparing their analysis. A total of 50 exam questions were reasons not to cover some of the topic from 8th grade mathematics curriculum.

Results showed that in 2007 exam 5 questions were at DOK-1(Recall), 15 questions were DOK-2 (Skill/concept) and 5 question was DOK-3(Strategic Thinking) level. On the other hand, in 2008 exam 10 questions were at DOK-1(Recall), 14 questions were DOK-2 (Skill/concept) and 1 question was DOK-3(Strategic Thinking) level.

National exams were expected to cover the curriculum both in horizontal (topics) and vertical (in depth).

Keywords: *8th grade level identification exam,Webb' DOK Model, question levels*

1. GİRİŞ

Eğitimin köşe taşlarından biri olan ölçme ve değerlendirme, verilen eğitimin hangi oranda başarıldığı, kuvvetli ve zayıf yönlerinin açığa çıkarılmasında, hedeflenen amaçlara ne kadar yaklaşıldığının belirlenmesi bakımından önem arz etmektedir.

Öğrenci başarılarının ölçülmesindeki temel amaç, sorulan sorularla öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerini belirlemek olmalıdır. Bundan dolayı, yapılan sınavlarda sorulan sorular, bilişsel düzeye ilişkin net işaret vermeleri bakımından büyük öneme sahiptirler [1].

Öğretim hizmetleri arasında yer alan ölçme işlemi, öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışların ne ölçüde kazandırıldığını belirlemektedir [2]. Öğrencilere kazandırılması hedeflenen bu istendik davranışları öğretmenler çoğu zaman sınav sorularıyla ölçerler. Bu bağlamda, yazılı sınavlarda soru hazırlarken her türlü amacı yoklayan sorular yazabilmenin ön şartı; amaçların sınıflanması konusunda öğretmenin bilgi sahibi olmasıdır. Eğitim hedefleri arasında bilgiyi tanıma ve hatırlama, onun üzerinde işlemler yapma, kavramlar, genellemeler, kuramlar geliştirme ve bunları denetleme sürecinde bilişsel yeterlilikler önemlidir [3].

Ülkemizde ilköğretim öğrencilerinin başarısının ölçülmesi yerel ve merkezi olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmektedir. Bunlar, öğrencilerin formal eğitim aldıkları okullarda öğretmenleri tarafından değerlendirilmeleri (yerel değerlendirilme) ve bunun sonucunda başarıya ulaşmış olan öğrencilerin SBS sınavıyla yapılan (merkezi) değerlendirilmeleridir.

Yeniden yapılandırılan ortaöğretime geçiş sistemiyle birlikte öğrencilerin ilköğretim sonundaki performansı; 6, 7 ve 8'inci sınıfların sonunda öğretim programı odaklı sınavlarla belirlenecek ve bu şekilde öğrencilerin bilhassa okuluna ve derslerine önem vermesi sağlanmış olacaktır. Ortaöğretime geçişte esas alınacak puan belirlenirken, seviye belirleme sınavları ile okuldaki bütün derslerden alınan başarı puanları yanında, öğrencilerin okul kültürüne uyumu, öz bakımı, kendini tanıması, iletişim ve sosyal etkileşimi, ortak değerlere uyumu, çözüm odaklı olma, sosyal faaliyetlere katılımı, takım çalışması ve sorumluluk, verimli çalışma, çevreye duyarlılığı gibi davranış niteliklerinin değerlendirilmesinden aldıkları puanlar da hesaba katılacaktır [4].

Öğrenci başarılarının ölçülmesindeki temel amaç, sorulan sorularla öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerini belirlemek olmalıdır. Bundan dolayı, öğretmenlerin yazılı sınavlarda sordukları sorular, bilişsel düzeye ilişkin net işaret vermeleri bakımından büyük öneme sahiptirler [1].

Müfredat öğrencilerin gelişim süreçleri ile orantılı olarak öğretilmeli ve bu doğrultuda bilişsel hedeflerin ölçülmesi gerekir [5]. Türkiye'de yapılan soru seviyelerinin bilişsel analizi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, fen eğitimi (fizik, kimya), sosyal bilgiler eğitimi [6]; [7]; [5]; [8] gibi alanlarda çalışmalar mevcutken, matematik eğitimi alanında Köğce ve Baki [9]; [10]; Ağargün ve diğerleri [11] çalışmaları mevcuttur.

Köğce ve Baki [9] çalışmalarında Bloom Taksonomisini kullanarak farklı tür liselerdeki 2003-2004 ve 2004-2005 eğitim yılları arasındaki 2300 matematik sorusunu analiz etmişlerdir. Köğce ve Baki araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sınavlardaki soruları belli bir standarda/ölçüte göre hazırlamadıklarının altı çizmiş ve soru seviyeleri konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmeleri gerektiğini tavsiye etmişlerdir.

Araştırmamızın örneklemini 2007-2008 8. Sınıf SBS matematik soruları oluşturmaktadır. SBS sorularının bilişsel seviyeleri Webb'in "Bilginin Derinliği" modeline göre karşılaştırmalı analizi yapılarak ülkemizdeki ölçme değerlendirme amaçlarının ne düzeyde uygulandığı ve bu iki yıl arasında yerel-merkezi ölçme değerlendirmenin paralelliği gözlemlenmiştir.

2. Webb' in Bilginin Derinliği, BİD (Depth of Knowledge, DOK) Modeli

Wisconsin Üniversitesi profesörü Norman WEBB tarafından standart bilgileri, değerleri ve yargılarıyla birlikte düzene koymak amacıyla geliştirilmiş bir modeldir. Bu model bir değerlendirmeyi veya görevi başarılı bir şekilde tamamlamak için yapılan sıralamada standart içeriklere yoğunlaşır. Bir taksonomiden çok bir tanımlayıcıdır. Kabul edilen belli başlı şeyleri kesinleştirmek amacıyla ve öğrencilerin kabul edilmiş olan belli başlı başarı şartlarını sağlamaya yönelik gereksinimlerini karşılamak için ortaya konulmuştur. Bilişsel gelişimin ulaşabileceği en üst seviyeye erişmeyi amaçlar. Webb'in yapmış olduğu bu çalışma bir çeşit sınıflandırma sayılabilir. Bu sınıflandırmanın dört seviyesi vardır. Bunlar: hatırlama, yetenek ve kavram, stratejik düşünme ve kapsamlı düşünmedir.

Seviye 1 (Hatırlama Seviyesi): Bu seviye tanımların, terimlerin geri çağırımı ya da basit işlemlerin veya formüllerin uygulamasını içerir. Matematikte tek basamaklı ve iyi tanımlanmış algoritmalar bu seviyenin içindedir. Seviye 1 için anahtar fiiller 'bilginin geri çağrılması (hatırlanması)', 'farkına varma' , 'kullanma' ve 'ölçme' olabilir.

Seviye 2 (Yetenek/Kavram): İkinci seviyedeki bir soru öğrencilerin probleme ya da aktiviteye nasıl yaklaşacaklarını düşünmesini gerektirirken, 1. seviyedeki öğrenci sadece iyi bilinen bir algoritmayı uygulaması, açıkça tanımlanmış işlemler serisini takip etmesini gerektirir. Bu seviyedeki soruları ayıran anahtar kelimeler 'sınıflandırma' , 'organize etme', 'yaklaşık tahmin', 'veri toplanması ve görüntülenmesi' ve 'verilerin karşılaştırılması' olarak sıralanabilir.

Seviye 3 (Stratejik Düşünme): Bu seviye sebep-sonuç ilişkisini açıklamayı, planlamayı, kanıtlar kullanmayı ve önceki iki seviyeden yüksek mertebeden düşünmeyi gerektirir. Öğrencilerin varsayım oluşturmasını gerektiren aktiviteler de bu seviyededir.

Seviye 4 (Kapsamlı-Genişletilmiş Düşünme): Bu seviye karmaşık nedensellik, planlama, geliştirme ve düşünmeyi gerektirir, bu uzun bir zaman diliminde olması kuvvetle muhtemeldir. Zamana yayılmış olması ayırıcı etken değildir. Matematiksel problemlerin dizaynı bu seviyede yer alır [12].

3. Çalışmanın Amacı

2007-2008 yıllarındaki 8.sınıf Seviye Belirleme Sınavı'nın (SBS) Matematik alanında sorulan sorularını Webb'in Bilginin Derinliği modelini kuramsal çatı olarak kullanarak karşılaştırmalı analizini yapmak ve bu iki yıl arasındaki ölçme değerlendirme paralelliğini gözlemlemektir.

4. Bulgular

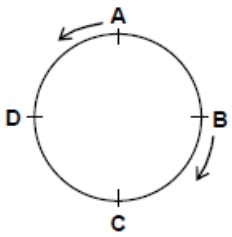
Tablo 1: Soruların Bid seviyeleri ve Konuları

SORU NO	2007	2008
1	Tamsayılarda Dört İşlem (BİD 1)	Rasyonel Sayılarda Dört İşlem (BİD 1)
2	Ondalık Kesirlerde Dört işlem (BİD 1)	Üslü Sayılar (BİD 1)
3	Sayı Problemleri (BİD 2)	Alan-Yetenek (BİD 1)
4	Rasyonel Sayılarda Sıralama (BİD 1)	Oran-Orantı (BİD 1)
5	Rasyonel Sayılarda Dört İşlem (BİD 1)	Basit Eşitsizlik (BİD 1)
6	Kümeler (BİD 2)	Bölme (BİD 1)
7	Kare Köklü Sayılarda Dört İşlem (BİD 1)	Kare Köklü Sayılar (BİD 1)
8	Sayı Problemleri (BİD 3)	Sayı Problemleri (BİD 2)
9	Hareket Problemleri (BİD 3)	Tamsayılarda Dört İşlem (BİD 1)
10	Denklem Çözme (BİD 2)	Yüzde Problemleri (BİD 2)
11	Yüzde Problemleri (BİD 2)	Sayı Problemleri (BİD 3)
12	Matematik Sistemler (BİD 2)	Simetri ve Koordinat Düzlemi (BİD 2)
13	Sayı Problemleri (BİD 3)	Olasılık (BİD 2)
14	Olasılık (BİD 2)	Sayı Problemleri (BİD 2)
15	Simetri ve Koordinat Düzlemi (BİD 2)	Açılar (BİD 1)
16	EBOB(BİD 3)	Basit Eşitsizlik (BİD 2)
17	Çevre (BİD 2)	Çember-Açı (BİD 2)
18	Trigonometrik Bağıntılar (BİD 3)	Trigonometrik Bağıntılar (BİD 2)
19	Üçgen Çeşitleri (BİD 2)	Çevre-Yetenek (BİD 2)
20	Üçgen (BİD 2)	Alan (BİD 2)
21	Dikdörtgen (BİD 2)	Dikdörtgen (BİD 2)
22	Çember-Açı (BİD 2)	Harfli İfadeler (BİD 2)
23	Paralelkenar (BİD 2)	Hacim (BİD 1)

24	EBOB (BİD 2)	Çokgen (BİD 2)
25	Grafik (BİD 2)	Grafik (BİD 2)

Soru analizlerinden ve BİD seviyelerinin atamalarının örnekleri:

9.



Bir çember A, B, C, D noktaları ile 4 eş parçaya ayrılmıştır. Bu çember üzerinde, şekildeki gibi A ve B noktalarından aynı anda, ters yönde ve sabit hızlarla hareket eden iki koşucu, 15 dakika sonra C noktasında karşılaşıyor. Karşılaştıktan 3 dakika sonra koşucuların bulundukları noktaların çemberde ayırdığı iki yaydan kısa olanın uzunluğu, çemberin uzunluğunun kaçta kaçı olur?

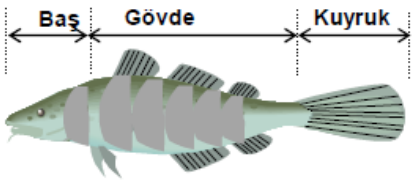
A) $\frac{1}{15}$ B) $\frac{3}{20}$ C) $\frac{3}{10}$ D) $\frac{7}{10}$

OKS 2007/Kitapçık A/Soru 9

Bu soru denklem kurma problemi olup, öğrencilerin çözüme nasıl ulaşabileceklerini strateji oluşturup, bu strateji sonucunda denklem kurmaları beklenir. Denklemin ardından oran kurmaları gereken sorunun BİD seviyesi 3 tür. Her seviyede öğrencinin rahatlıkla çözebileceği bir soru değildir.

Örneğin 2008 yılında çıkan yine bir denklem kurma probleminde öğrenciden fazla bilgi gerektirmeyen sadece denklem kurma sonucu çözülebilen, BİD seviyesi 2 olan bir soru aşağıdadır.

14.

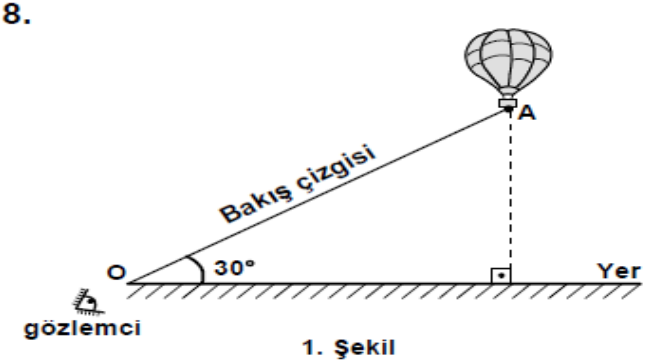


Şekildeki balığın baş kısmının uzunluğu 8 cm'dir. Bu balığın gövdesinin uzunluğu, kuyruk ile baş kısmının uzunlukları toplamına eşittir. Baş kısmı ile gövdesinin uzunlukları toplamı, kuyruğunun uzunluğunun 3 katı olduğuna göre, bu balık kaç santimetre uzunluktadır?

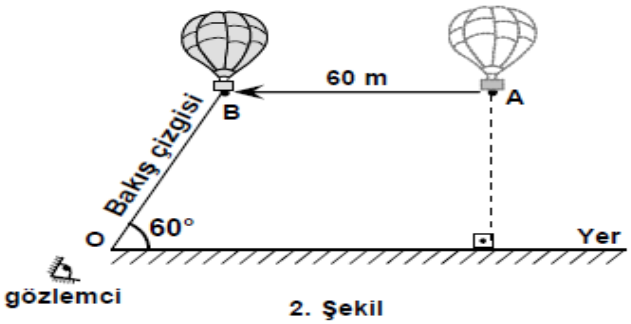
A) 16 B) 24 C) 32 D) 36

OKS 2008/Kitapçık A/Soru 14

18.



1. Şekil



2. Şekil

1. şekilde, A noktasındaki uçan bir balona yerdeki O noktasından bir gözlemci bakmaktadır. A ile O noktaları arasındaki bakış çizgisi ile yer arasındaki açının ölçüsü 30° dir. Bu balon, yerden yüksekliği değişmeden 2. şekildeki gibi gözlemci yönünde 60 m yol aldığında, bakış çizgisinin yer ile yaptığı açının ölçüsü 60° oluyor. Buna göre, balonun yerden yüksekliği kaç metredir?

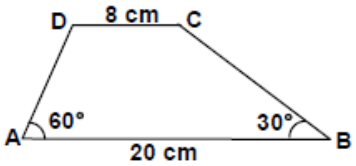
A) $60\sqrt{3}$ B) $30\sqrt{3}$ C) 30 D) $10\sqrt{3}$

OKS 2007/Kitapçık A/Soru 18

Trigonometrik bağıntıları içeren bu soruda öğrenciden beklenen ikinci şekli birinci şekle dönüştürerek verilen açılarla uzunluklar arasındaki bağıntıyı kullanıp doğru sonuca ulaşmasıdır. Doğru sonuca ulaşabilmesi için öğrencinin tahmin yapması ve buna uygun strateji üretmesi gerekmektedir. Her seviyeden öğrencinin yapabileceği bir soru değildir. BİD seviyesi 3 tür.

2008 yılına ait trigonometrik bağıntı içeren başka bir soruda öğrenci yamuğun bir kenarına çizdiği paralel yardımıyla oluşturduğu, açıları belli olan üçgenin kenarlarını kolaylıkla yerleştirerek doğru sonuca varabilir. Bilişsel seviyesi orta düzeyde olan sorunun BİD seviyesi 2 dir.

18.



Yukarıdaki ABCD yamuğunda, $|AB| = 20$ cm ve $|CD| = 8$ cm'dir. $s(\hat{A}) = 60°$ ve $s(\hat{B}) = 30°$ olduğuna göre, $|CB|$ kaç santimetredir?

A) 6 B) $6\sqrt{3}$ C) 7 D) $7\sqrt{3}$

OKS 2008/Kitapçık A/Soru 18

2007 sınavındaki soruların bilişsel seviyesi incelendiğinde kavramsal anlamayı ve stratejik düşünceyi gerektiren soruların ağırlıklı olduğu görülmektedir. 2008 OKS sınavındaki sorular incelendiğinde ise bilişsel karmaşıklık seviyesi düşük olan, tanım ve işlem bilgisini ölçen sorular ağırlıktadır.

5. Sonuç ve Öneriler

Yapılan analizler sonucu 2007 yılının sorularında 1.seviyede 5, 2. seviyede 15, 3. seviyede ise 5 soru vardır. Buna karşılık 2008 yılının sorularında ise 1. seviyede 10 soru, 2. seviyede 12 soru, 3. seviyede ise 1 soru tespit edilmiştir.

Analiz sonuçlarını incelediğimizde 2007 yılında öğrencilerin tanımdan, ezberden çok eski bilgilerini kullanarak yeni formüller geliştirebilecekleri sorulara ağırlık verilirken, 2008 yılında sorulan soruların daha fazla hatırlamaya ve formülü uygulamaya yönelik sorular olduğunu gözlemlemekteyiz.

Soruların seçildiği konular büyük ölçüde örtüştüğü halde bilişsel seviyeleri arasında farklılıklar gözlemlenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığının ilköğretim kurumları yönetmeliğinin öğrencinin başarısını değerlendirilmesi kısmı, 1. bölüm, ölçme ve değerlendirmenin Genel Esasları madde 32, g bendinde,

"Öğrencilerin başarısını belirlemek için kullanılan her türlü ölçme araç ve yöntemlerinde, eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma, sorgulama, problem çözme vb. becerileri ölçen hususlar öne çıkarılır." şeklinde sınav sorularının karakteristikleri açıkça belirtilmiştir [4]. Bu belirtilen özellikler BİD seviyesi 3 ve üzerine girmektedir.

Hazırlanan soruların her türlü dış etkenden bağımsız, eğitim politikası doğrultusunda hazırlanması önerilmektedir. Yapılan uluslar arası sınavlarda ülkemizin başarısının artmasının sorulan bilişsel seviyesi yüksek sorularla mümkün olabileceği düşünülmektedir.

Soruları hazırlayan grubun, soruların bilişsel seviye sınıflandırma sistemleri hakkında kapsamlı bilgiye sahip kişilerden oluşması gerekmektedir. Oluşan eksikliklerin hizmet içi eğitim ve benzeri programlarla karşılanması gerekmektedir.

KAYNAKLAR

Köğce, D., ÖSS Sınavı Matematik Soruları İle Liselerde Sorulan Yazalı Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Karşılaştırılması, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, 2005, Trabzon.

Akdeniz, A.R., Karamustafaoğlu, O ve Keser, Ö.F., Fizik Eğitim Öğretim Etkinliklerinin Belirlenmesinde Hedef Davranış Geliştirmenin Önemi, Milli Eğitim Dergisi, 152, (2001), 20-26.

Mutlu, M., Uşak ve Aydoğdu, M., Fen Bilgisi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi, G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 4, 2 (2003), 87-95.

http://oges.meb.gov.tr/sbs/docs/sbs_kilavuz.pdf

Çepni, S., Özsevgenç, T. ve Gökdere, M. (2003). Bilişsel Gelişim ve Formal Operasyon Dönem Özelliklerine Göre ÖSS Fizik ve Lise Fizik Sorularının İncelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 157, 30-39.

Azar, A. (2005). Analysis of Turkish high-school physics-examination questions and university entrance exams questions according to Bloom's taxonomy. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 2 (2),* 144-150.

Çepni, S. (2003) Fen alanları öğretim elemanlarının sınav sorularının bilişsel düzeylerinin analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi,. 3 (1),* 65-84.

Dindar, H. ve Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26 (3), 87-96.

Köğce, D. Ve Baki, A. (2009a). Farklı Türdeki Liselerin Matematik Sınavlarında Sorulan Soruların Bloom Taksonomisine Göre Karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17(2),* 557-574.

Köğce, D. Ve Baki, A. (2009b). Farklı Türdeki Liselerin Matematik Sınavlarında Sorulan Soruların Bloom Taksonomisine Göre Karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26,* 70-80.

Ağargün, G., Üregen, R. N., Oral, K. H., Ünal, H. (2010). 2010 SBS 8. Sınıf Matematik Sorularının Webb'in Bilginin Derinliği Modeline Göre Değerlendirilmesi. 9. Matematik Sempozyumu, Trabzon.

Webb, N.L., 1999, *Alignment Between Standards and Assessment*, University of Wisconsin Center for Educational Research.

MATEMATİK BAŞARISIZLIĞINA ETKİ EDEN NEDENLER İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

THE RATING SCALE OF RELATED OPINIONS WITH REASONS AFFECTING TO MATHEMATICS FAILURE: THE VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Sefa DÜNDAR, Yasin SOYLU, Levent AKGÜN

sefadundar@gmail.com, yasinsoylu@gmail.com, levakgun@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı üniversiteyi yeni kazanan öğrencilerin matematik dersi başarısızlığıyla ilgili görüşlerini değerlendiren ölçek geliştirmektir. Bu amaçla önce ilgili literatür taranarak ölçeğin boyutları belirlenmiştir. Her bir boyut için sorular hazırlanarak bir madde havuzu uzman görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Bu deneme ölçeği Çankırı, Erzurum ve Ağrı örnekleminde 213 öğrenciye uygulanmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen 40 maddeden oluşan 5 dereceli likert-tipi bir ölçme aracı ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS 16 kullanılmıştır. Bu uygulamadan elde edilen veriler kullanılarak; ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik çalışması olarak ölçeğin cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı ve faktör analizi sonuçları değerlendirilmiştir. Geçerlik çalışması olarak da ölçeğin kapsam ve yapı geçerlilikleri incelenmiştir. Belirtilen analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik Eğitimi, Matematik Başarısızlığı

ABSTRACT

The purpose of this study is to develop the scale evaluating new university students views related to the failure of math lesson. Fort his purpose, the dimensions of the scale determined by searching related literature review. An item pool was formed by means of taking experts opinion and preparing guestions for each dimension. This experiement applied 213 students at the sample of Çankırı, Erzurum and Ağrı. The data collected with a 5-grade likert-type consisting of 40 items developed by the researcher. SPSS 16 was used to analyze the data obtained from the research. The scale reliability and validity studies were performed by using the data from this application. The

results of Cronbach-alpha coefficient of internal consistency and item analysis were evaluated, as a scale reliability. As a validity study, the structure and scope of scale was also examined. It is determined to be valid reliable scale at the results of analysis.

Keywords: Mathematic Education, Mathematic Failure

GİRİŞ

Matematiğin kolay olmadığı düşüncesi yaygındır. Matematiğin eğitim sitemi içerisinde kayda değer bir yere sahip olduğu herkes tarafından bilinmekle birlikte, matematik dersinde başarı gösteren öğrencilerin diğer dersleri de kolaylıkla başarabileceğini düşünenler de vardır. Formal eğitim öncesi sürecinde dış etkenler olarak nitelendirilebilecek davranışlar sayesinde öğrencilerin zihinlerinde matematiğe karşı önyargı oluşumuna zemin hazırlandığını söylemek mümkündür. Bununla birlikte matematik dersinde başarılı olamayan öğrencilerin başarısızlık nedenleri araştırılmayıp "Ben de başaramıyordum ya da matematik zaten zordur" şeklinde adeta öğrenciyi destekler nitelikte davranışlara öğrencinin çevresinde sıkça rastlamak mümkündür(Albayrak, İpek ve Işık, 2006, s.2).

2003'de PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), Türk öğrenciler matematik alanında sondan 2. sırada yer alarak diğer ülkelere göre başarısız olmuşlardır (Berberoğlu, 2007). Bu ve benzeri uluslararası ve ulusal düzeyde yapılan sınav sonuçları ve bilimsel araştırma çalışmaları; ilköğretim düzeyindeki öğrencilerimizin özellikle matematik alanında başarısız olduğunu göstermektedir(Yağcı ve Arseven, 2010).

Türkiye, 1999 yılında sekizinci sınıflar arasında yapılan ve 38 ülkenin katıldığı 3. Uluslar arası Matematik ve Fen Araştırması (TIMSS, 1999) raporlarına göre, matematikte 31. sırada, geometride ise 34. sırada yer almaktadır(Olkun ve Aydoğdu**,** 2003). Buna göre Türkiye'nin ortalamanın çok altında olduğu görülmektedir(Aladağ, 2008).

Matematikte başarısızlığın nedenleri arasında, öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının istenen düzeyde olmaması ve gelişmemesi önemli bir yer tutmaktadır. Buna karşılık ülkemizde birçok öğrenci, matematiğin kolay olmadığını ve matematiği başaramayacağını, hata yapacağını düşünerek kaygılanmakta ve bu da matematiğe yönelik tutumunu olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum okul yılları ilerledikçe artarak devam etmektedir. Kimi öğrenciler bir yandan matematiğe karşı olumsuz tutum takınmakta ve bununla birlikte kendilerine olan güvenleri azalmaktadır. Daha da kötüsü bu kimseler kendilerinin matematiği öğrenecek kadar zeki olmadıkları yanlışına saplanmakta ve matematiği uğraş alanları arasında görmemektedirler. Bu olumsuz yaklaşımda, öğretim sisteminin ve öğretmen yaklaşımının önemli ölçüde rolü var olduğu düşünülmektedir(Alkan, B.Güzel ve N. Elçi, 2004).

YÖNTEM

Çalışma Grubunun Oluşturulması

Matematik başarısızlığına etki eden nedenler ile ilgili 40 maddelik görüş değerlendirme ölçeği, üniversiteyi yeni kazanan öğrencilerden 213 öğrenciye uygulanarak değerlendirmeye alınmıştır.

Ölçek; Çankırı, Erzurum ve Ağrı il örnekleminde üniversiteyi yeni kazanan 1. sınıflara uygulanmıştır.

Ölçeğin Geliştirilme Aşaması

Araştırmacılar tarafından ilgili literatür gözden geçirilerek 40 maddelik bir taslak ölçek; matematik eğitimi ve ölçme değerlendirme alanında öğretim elemanlarından oluşan uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Ayrıca ölçekteki maddeler bir dil uzmanı tarafından da incelenmiştir. Bu araştırma duyarlı ve kullanışlı olması bakımından 5'li Likert tipinde bir ölçek hazırlanmasına karar verilmiştir. Ölçekteki maddeler "kesinlikle katılıyorum" , "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum", "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir. Maddeler "kesinlikle katılıyorum" seçeneğinden başlamak üzere 5'den 1'e doğru puanlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Matematik başarısızlığına etki eden nedenler ile ilgili görüşleri değerlendirme ölçeğine ait verilerin analizi için SPSS 16 programı kullanılmıştır. Ölçekte yer alacak maddeleri belirlerken madde-toplam korelasyonu kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alpha Katsayısı hesaplanmış. Yapı geçerliği için faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliği için ise matematik eğitimi ve ölçme değerlendirme alanında öğretim elemanlarından oluşan uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu analizler sonucunda 40 maddelik nihai ölçek elde edilmiştir. Bu araştırmada, tutum ölçekleri içinde en yaygın olan Likert tipi tutum ölçeği model olarak alınmıştır.

Ölçek, lisans düzeyindeki öğrencilere uygulanacağından her bir ifade için beş kategori belirlenmiştir. Öğrencilerin, 'kesinlikle katılıyorum', 'katılıyorum', 'kararsızım', 'katılmıyorum', 'kesinlikle katılmıyorum' kategorilerinden birini seçerek ifadeye katılma derecelerini belirtmeleri planlanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

"Ölçek geliştirmede temel amaç, güvenilir ve geçerli ölçme aracı oluşturmaktır" (Tavşancıl; 2000: 151). Güvenirlik kısaca, bir ölçme aracının tutarlı bir şekilde her durumda benzer sonuçlar ortaya koyabilmesidir (Bell, 1993: 64). "Bir ölçme aracının güvenirliği için aranılan iki temel ölçüt, 'değişik zamanlarda elde edilen cevaplar (puanla) arasında tutarlık' ve 'aynı zamanda elde edilen cevaplar arasında tutarlık' olarak açıklanabilir" (Büyüköztürk, 2004: 164).

Likert tipi ölçeklerin de "temel varsayımı her bir maddenin tek bir tutumu ölçtüğü yönündedir" (Tavşancıl, 2000: 151). Bu bağlamda, hazırlanan ölçeğin iç tutarlılığını incelemek ve diğer bir güvenirlik kanıtı ortaya koyabilmek için, faktör analizi yapılarak son halini alan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.939 bulunmuştur. Bu katsayı literatürce iyi kabul edilen değerler içerisindedir. Literatürde .80' in üzerindeki değerler iyi olarak nitelenmektedir (Alpar, 1998).

Tablo 1: Güvenirlik İstatistiği

Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
,939	40

Tablo 2: Ölçeğin madde - test korelasyonu

Madde no	**Madde-test korelasyonu**	**Madde no**	**Madde-test korelasyonu**
1.	,383	21.	,481
2.	,436	22.	,557
3.	,373	23.	,592
4.	,264	24.	,465
5.	,361	25.	,590
6.	,530	26.	,596
7.	,561	27.	,494
8.	,514	28.	,560
9.	,556	29.	,454
10.	,600	30.	,572
11.	,520	31.	,517
12.	,573	32.	,350
13.	,580	33.	,577
14.	,531	34.	,412
15.	,606	35.	,535
16.	,571	36.	,510
17.	,425	37.	,603
18.	,515	38.	,574
19.	,640	39.	,417
20.	,567	40.	,401

Tablo 3: Madde Cronbach Alpha değerleri

Madde	***Cronbach Alpha değerleri***	**Madde**	***Cronbach Alpha değerleri***
1	,939	21	,938
2	,938	22	,938
3	,939	23	,937

4	,939	24	,938
5	,939	25	,937
6	,938	26	,937
7	,938	27	,938
8	,938	28	,938
9	,938	29	,938
10	,937	30	,937
11	,938	31	,938
12	,937	32	,939
13	,937	33	,937
14	,938	34	,939
15	,937	35	,938
16	,937	36	,938
17	,939	37	,937
18	,938	38	,937
19	,937	39	,939
20	,938	40	,939

Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmıştır. Verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığına dikkat etmek gerekmektedir. Bunun için öncelikle örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığı araştırılmalıdır. Örneklemin büyüklüğünü test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmaktadır. Kaiser, bulunan değerin 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0,50'nin altında ise kabul edilemez (0,90'larda mükemmel, 0,80'lerde çok iyi, 0,70'lerde ve 0,60'larda vasat, 0,50'lerde kötü) olduğunu belirtmektedir (Tavşancıl, 2005).

Faktör analizinde evrendeki dağılımın normal olması da beklenmektedir. Bu da Bartlett testiyle incelenmektedir. Ölçeğin KMO değeri 0,877 ve Bartlett testi anlamlılık değeri 0,00 olarak bulunmuştur. Buna göre verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 4: KMO ve Bartlett Testi

Kaiser-Meyer-Olkin katsayısı	,877
Bartlett's Test of Sphericity	
Sig.	,000

Bu işlemler sonucunda faktör analizi değerlendirildiğinde ölçek testin amacını % 61,85 ölçtüğü, madde analizinde maddelerin 8 ayrı grupta toplandığı bulunmuştur.

Tablo 5: Faktör analizi sonucunda maddelerin gruplandırılması

1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	5.Faktör	6.Faktör	7.Faktör	8.Faktör
7	8	39	6	22	40	1	4
10	14	36	9	24	38	2	5
13	17	31	11	25	32	3	
16	18	29	12	37			

26	19	28	15
30	20	27	
33	21		
34	23		
35			

Maddelerin gruplandırılması sonucunda 8 grubun ayrı ayrı güvenirliği tablo 6.'da belirtilmiştir.

Tablo 6: Testin güvenirliği ve grupların güvenirlik katsayıları(Cronbach Alpha)

Genel	0,939
1	0,985
2	0,859
3	0,822
4	0,756
5	0,766
6	0,549
7	0,707
8	0,617

SONUÇ

Bu çalışmada üniversiteyi yeni kazanan öğrencilerin matematik başarısızlığına etki eden nedenler ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi için geçerli ve güvenilir bir değerlendirme ölçeği oluşturulmasına çalışılmıştır.

Yapılan analizler ışığında elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

• Analizler sonucunda ölçekte 40 maddeye uygulanan faktör analizinden elde edilen KMO değeri 0,877 ve Bartlett testi anlamlılık değeri ise 0,00 dır.

• Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0,939 olarak bulunmuştur. Buna göre ölçeğin güvenirliğinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Yapılan analizler ışığında elde edilen 40 maddelik tutum ölçeğine ait Cronbach Alpha değeri 0,939 olarak bulunmuştur. Bu sonuç ölçeğin oldukça yüksek bir güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Faktör analizi sonucunda da ölçek maddelerinin 8 boyutta toplandığı görülmüştür.

Daha sonraki çalışmalarda; geliştirilen bu ölçeğin kullanılarak öğrencilerin matematik başarısızlığına etki eden nedenler ile ilgili görüşleri belirlenecektir.

KAYNAKLAR

Aladağ, S., (2008). İlköğretim Matematik Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi, TSA / Yıl: 12, S: 2, Ağustos.

Alkan, H., Bukova Güzel, E., Nuket Elçi, A., (2004). Öğrencilerin Matematiğe Yönelik Tutumlarında Matematik Öğretmenlerinin Üstlendiği Rollerin Belirlenmesi, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Albayrak, M., İPEK, A.S., Işık, C., (2006). Temel İşlem Becerilerinin Öğretiminde Problem Kurma - Çözme Çalışmaları, Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: (8) Sayı: (2) Yıl:2006.

Alpar, R. (1998). İstatistik ve Spor Bilimleri. Ankara: Bağırgan Yayınevi.

Bell, J. (1993). Doing Your Research Project. (İkinci Basım). Buckingham: Open University Press.

Berberoğlu, G. (2007). Türk Bakış Açısından PISA Araştırma Sonuçları, Konrad Adenauer Stiftung (http://www.konrad.org.tr/Egitimturk/07girayberberoglu.pdf), (Erişim Tarihi: 15 Mart 2011).

Büyüköztürk, Ş. (2004). Veri Analizi El Kitabı. (Dördüncü Basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Erkuş, A. (2003). Psikometri Üzerine Yazılar, Türk Psikologlar Derneği Yayınları No: 24, Ankara.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). İnsan ve İnsanlar, İstanbul Matbaası, İstanbul.

Olkun, S. ve Aydoğdu, T. (2003). Üçüncü Uluslar Arası Matematik ve Fen Araştırması (TIMSS) Nedir? Neyi Sorgular? Örnek Geometri Soruları ve Etkinlikler. http://ilköğretim-online.org.tr./vol2sayl/vo2s01d.htm

Tavşancıl, E. (2000) Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. Ankara: Nobel Yayınevi.

Tavşancıl, E. (2005). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Yağcı, E., Arseven, A., 2010. International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, Antalya-Turkey.

MATHEMATICS EDUCATION RESEARCH PAPERS IN JOURNALS: HIDDEN MAP OF RESEARCH

Ersin İLHAN[a], Selahattin ARSLAN[b]

[a]*Bayburt Üniversitesi, Bayburt Meslek Yüksekokulu, BAYBURT* eilhan@bayburt.edu.tr

[b]*Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, TRABZON* selaharslan@yahoo.fr

ABSTRACT

The quality research in solving educational problems is the priority of the researchers. As the young researchers, it is need a guide to highlight their way in conducting research and how to make them to be published. The aim of the study is to investigate the criteria of quality for publishing mathematics education research papers in journals. When the research is published, it almost represents the quality of the work. With the use of the aim, the goal for the study arises as to determine "what is the quality paper" and "what are the trends in mathematics education research." Investigation of three leading research journals in education, the conclusions are drawn with in the lens of the achievement instead of any trends in topics that is to say "hidden map of research".

Keywords: Research Quality, Journal in Education, Mathematics Education

1.Introduction

> … to advance the discipline of mathematics education in both theory and practice. In achieving this goal, it is imperative that we rethink the nature of the mathematics and the mathematical experiences we are providing our young generation of learners, the future of our nations. We can not simply transport the mathematics of the last century into today's curricula and assume that we are equipping learners with the mathematical power needed for their success in the 21st century.

Lyn D. English

Priorities in International Mathematics Education Research (2008)

Technology opens new dimensions us to get know who is human being besides it originates also problems of the current era. To overcome the problems of era and also get more knowledge about human being gives researcher more chances to conduct researchs in education. Researcher, has its own

curiosity or and driving force from funded agencies, deals with the problems of education and share their findings with the related audience. The sharing process mainly goes with dissemination by the publication of research paper in the journals. Education ise in broad scope so many research papers makes the editors to select them carefully with the criteria of their own journals.

In the study, I reviewed the three journals, aims and scopes of the journals are stated as follows;

> The ***American Educational Research Journal*** **(AERJ)** publishes original empirical and theoretical studies and analyses in education. The editors seek to publish articles from a wide variety of academic disciplines and substantive fields; they are looking for clear and significant contributions to the understanding and/or improvement of educational processes and outcomes.
>
> The ***British Educational Research Journal*** (BERJ) is interdisciplinary in approach, and includes reports of case studies, experiments and surveys, discussions of conceptual and methodological issues and of underlying assumptions in educational research, accounts of research in progress, and book reviews.
>
> The ***Review of Educational Research*** (RER) publishes critical, integrative reviews

With these aims and scopes, the journals have the standards and criteria for review articles. Besides the quantitative properties such as lengt, words, etc. the qualitative properties are listed in the chosen journals as follows:

1. Quality of the Literature. Standards used to determine quality of literature in education vary greatly. Any review needs to take into account the quality of the literature and its impact on findings. Authors should attempt to review all relevant literature on a topic (e.g., international literature, cross-disciplinary work, etc.).

2. Quality of Analysis. The review should go beyond description to include analysis and critiques of theories, methods, and conclusions represented in the literature. This analysis should also examine the issue of access—which perspectives are included or excluded in a body of work? Finally, the analysis should be reflexive—how does the scholars' framework constrain what can be known in this review?

3. Significance of the Topic. The review should seek to inform and/or illuminate questions important to the field of education. While these questions may be broad-based, they should have implications for the educational problems and issues affecting our national and global societies.

4. Impact of the Article. The review should be seen as an important contribution and tool for the many different educators dealing with the educational problems and issues confronting society.

5. Purpose. Any review should be accessible to the broad readership of journal. The purpose of any article should be to connect the particular problem addressed by the researcher(s) to a larger context of education.

6. Originality. "Does the work demonstrate originality?"

7. International readership. "Is the article pitched at a level consistent with the standards expected of a major international educational research journal?"

1.1 Research Purpose

The aim of the study is to investigate the criteria of quality for publishing mathematics education research papers in journals. With the use of the aim, the goal for the study arises as to determine "what is the quality paper" means and "what are the trends in mathematics education research."

2.Literature Review

Researchers do the study not to save in their files in bookshelf or dijital stores. In any form, they dissseminate the research papers to share to be critized by the others. In any research to be worth it should include the new knowledge in the field. The authors links the previous research papers to their own study to promote development (Jaworski, 2003) like a brick in the building of education building coming from past to the future. At this point, a new question arises as "is there any trend in the journey of research in mathematics educatiion?" To move to the future without any repeated researchs, it becomes important to know what is happening in the field, quality of the research and try to set the trends in research if there is any.

Mathematics education research papers are investigated with a variety of forms (Kayhan and Koca, 2004, Ubuz and Ulutaş, 2008, İnceoğlu, 2009) such as language, topics, sample, method, methodology, education level, author identity, key words. These research papers give the checklist for the research papers published in journals or thesis. Waters and his friends (2004) deals with the question involving teaching, policy and culture. Sierpinska (2003) reviewed the 55 research reports in the view of questions of teaching mathematics (what does the teacher do?), learning mathematics (what does the learner do?), methodological issues, questions related to mathematics teacher education and assessment methods and instruments and conclude that there should be more debate, more sharp criticism and more hard analytic thinking abouth the phenomena we study. All these descriptors and advice are related to the quality of papers, not about their statistical information. Sfard (2005) did the survey where the questionnaire posted on the ICME 10 website to identify recent trends in research in mathematics education and find out that last few years have been the era of the teacher. Morever,

Lerman and his friends (2002) analysed the articles in Educational Studies in Mathematics since 1990 and one of their findigs was the focus towards learners either from curriculum point of view or a pedagogic point of view. Sfard's and Lerman's conculsion in the reserch papers diversed as one for teachers the other is for learners. So, the quality of the research paper does not come from the sample or any other statistical information.

The trends in mathematics education research is also effected by the policy makers. Two example can taken from two countries that I choose their journals to be reviewed. In the USA, a National Educational Research Policy and Priorities Board is to forge a national concensus with respect to a long-term agenda for educational research, development, dissemination and in the UK National Education Research Forum is to develop a strategy for educational research, shape its directions, guide the coordination of its support and conduct and promote its practical application (Jones and Morgan, 2001).

3.Method

In order to decide which journals are to taken into consideration, oline databases of Bayburt University Library are reviewed. A lots of journals are founded in mathematics education journals or education journals where research papers can be reached directly or indirectly. But to decide the one(s) that I review for the study I prefer to use the criteria mentioned in Fairbairn's (2008) paper; A Profile of Education Journals. The selected journals should reflect the aim of the study that's why they should be the most favorable in the field. The Centre for the Study of Research Training and Impact (SORTI) team listed education journal according to new intoduced variable as Quality Score besides the ranking by ISI in Table 1.

Table 1. Journal information

Journals	QScore	Ranked by ISI	Publishing Country	Paper	Title
American Educational Research Journal	29,33	3	USA	200	13
British Educational Research Journal	29,30	5	UK	154	7
Review of Educational Research	29,21	1	USA	143	10

The number of research papers about mathematics education is chosen whether the topic mentioned about mathematics education with in the period of 2000 – 2010.

In the reviewing process of journals I have focused on three main dimensions and descriptors similat to the one's in the questionnaire of ICME 10; 1. Research: How would you describe your work in mathematics education over the last 5 years or so? 2. Practice: During this period, to what extent was your work influenced by the current state of mathematical education? 3. Impact: Do you think that your work had, or is going to have, an actual impact on the practice of mathematics education? (Sfard, 2005). The dimensions kept unchanged but the descriptors are arranged in according to the type of data that is research papers in journals.

1. **Research**
    a. **Research Topics**; research is examined by the following type of topic (and subtopics, if any) and their tendency during the years.
        i. Teaching of Mathematics
        ii. Learning of Mathematics
        iii. Teacher Education
    b. **Significant of Research**; research in mathematics is done to fill the gap in the knowledge to the culture in the related area so research is examined to find the knowledge added to the related area or not and what it is, if any. So, this part is strongly related to the theoretical framework because of the link that research connects past and future during the current days.
    c. **Importance of Research**; research in mathematics is done since there is a new knowledge in theory or practice so research is examined by the type of gap, and what it is, if any.
    d. **Theoretical Framework**; research is examined by the theory that research lies on, if any.
    e. **Findings and Discussion;** research is done to solve the problems in education so research is examined whether any problem is solved or not and what it is, if any. In discussion part, research is examined by how the process is handled?
    f. **Cross-Disciplinary Collaboration;** research is done in a broad sense in education with interrelation with other disciplines so research is examined as to state cross-disciplinary collaboratin and their names, if any.
    g. **Academic Identity;** researh is becoming universal and international so research is examined to see the level of internationalizm in research, if any.
        i. **Cross-Nation Collaboration;** the names of countries, if any.
2. **Practice**

    E-mail to the editors to get the information about;
    i. How do you describe the quality research paper in your journal?
    ii. How do they decide to publish the research paper in your journal?

iii. Does the research paper solve the educational problems of country where the journal is published?

iv. Do you have any priority in choosing the research topic? If, yes, what drives it out?

3. Impact

E-mail to the authors to get the information about;

i. Is your findings in the research paper used by policy makers?

ii. Is the problem that you deal with caused by their curiosity or by effective use – funded agency?

iii. Do you have any priority in choosing the research topic? If, yes, what drives it out?

iv. What is the newest citiation number for your research paper?

3.1 Analysis of Journals

3.1.1 Analysis of Research

3.1.1.a Research Topics

All paper in focus are clssified according to the topic and subtopic. Topics are clarified before the examination of the papers as teaching of mathematics, learning of mathematics and teacher education. Subtopics are written after examination of the journals. If the paper is directly related to the achievement of the particular situation or group of people, the paper is marked as “achievement” or it links achievement indirectly then it is marked as “(achievement)”.

Table 2. American Educational Research Journal

Study	**Research Topic**	
	Topic	Subtopic
2004	Teaching of Mathematics	Mathematics and Literacy (Achievement)
2006	Teaching of Mathematics	Achievement
2008	Teaching of Mathematics	Curriculum (Achievement)
2008	Teacher Education	Assessment (Achievement)
2008	Teaching of Mathematics	Technical Education (Achievement)
2008	Teacher Education	Knowledge of Fractions
2008	Teaching of Mathematics	Sociocultural Discourses (Achievement)

2009	Learning of Mathematics	Self-Efficacy
2009	Learning of Mathematics	Curriculum (Achievement)
2010	Teaching of Mathematics	Student Opposition
2010	Teacher Education	Teachers' Mathematical Knowledge (Achievement)
2010	Teaching of Mathematics	Mathematics Curricula (Achievement)

Table 3. British Educational Research Journal

Study	**Research Topic**	
	Topic	Subtopic
2001	Learning of Mathematics	Achievement
2004	Learning of Mathematics	Achievement
2005	Learning of Mathematics	Achievement
2007	Learning of Mathematics	Achievement
2008	Learning of Mathematics	Achievement
2008	Learning of Mathematics	Achievement
2010	Learning of Mathematics	Achievement

Table 4. Review of Educational Research

Study	**Research Topic**	
	Topic	Subtopic
2004	Learning of Mathematics	Personal Epistemology
2005	Teaching of Mathematics	Curriculum Materials
2006	Learning of Mathematics	Achievement
2008	Teaching of Mathematics	Effective Programs in Elemantary Mathematics (Achievement)

2008	Teaching of Mathematics	Classroon Discourse (Achievement)
2009	Teaching of Mathematics	Effective Programs in Middle and High School Mathematics
2009	Learning of Mathematics	Cooperative Mathematics Learning
2009	Teaching of Mathematics	Learning Disabilities (Achievement)
2010	Learning of Mathematics	Language and Culture Achievement)
2010	Teaching of Mathematics	Achievement

All above examined information can be collected in Table 5. as follows;

Table 5. Journals and research topics

Journals	Teaching of Mathematics	Learning of Mathematics	Teacher Education
American Educational Research Journal	7	2	3
British Educational Research Journal	-	7	-
Review of Educational Research	6	4	-

3.1.1.b Significant of Research

To get the information about the significan of research from papers, ıntroduction parts are examined in according to the gap in practice or theory using the variables as emprical and theory in the same order. The data that is teh significance of the research papers are listed below.

Papers in ***American Educational Research Journal***

AERJ 1. Literacy educators have repeatedly issued calls for the teaching of reading and writing across the curriculum.

AERJ 2. The continued underachievement of African American and Latino/a students relative to their asian and White counterparts is a major problem in American ecucation.

AERJ 3. The objective of the national “standarts” movement is to define high standards for what students learn and then to hold students, educators, and schools accountable for reaching them. What students should know and able to do in mathematics is a critical ingredient of the standards debate.

AERJ 4. Researchers and government agencies have emphasized the importance of "research-based" instructional materials, but rigorous evaluations of mathematics curricula are uncommon.

AERJ 5. Most students are not being prepared to meet the demands of the work-place or college. The most recent National Assessment of Educational Progress results indicate that 37% of 12th-grade students performed at a below basic level on the math potion of the test. Of entering postsecondary students, 22% (35% at 2-year institutions) require remedial education in math.

AERJ 6. Although educators have long been interested in the mathematical preparation of teachers, this interest has historically been conceptualized in terms of quantity, including the appropriate number of required college courses. In recent decades, there has been growing interest, both nationally and internationally, in the kind and nature of mathematical knowledge required by teachers.

AERJ 7. Since the National Board began certifying teachers, there has been interest in the question of the extent to which the certification process influencess teachers' thinking, learning, and practice.

AERJ 8. Historically, there has been a lack of research examining the specific mathematics schooling experiences of students from various ethnic and socioeconomic groups.

AERJ 9. As a fundamental part of his social cognitive theory, Bundara posited that unless people belive they can produce desired outcomes, they have little incentive to act. Although ample research attests to the predictive power of academic self-efficacy – the beliefs students hold about their academic capabilities – on academic achievement there have been few efforts to investigate the sources underlying these delf-beliefs.

AERJ 10. There is widespread agreement among teachers, parents, school administrators, mathematics educators, mathematicians, and others of the importance of providing K-12 students with rigorous instruction that promotes mathematical understanding, but there is less agreement on how to achieve this goal.

AERJ 11. The phenomenon of school opposition has proven to be a significant theoretical and social challenge for many years. Accounts of opposition in classroom learning have typically focused either on (a) the behavior of "resistant" or " troublemaking" students or on (b) hegemonic or oppressive school or classroom systems that disenfranchise groups of students because of their ethnic, racial, or social backgrounds.

AERJ 12. In both the United States and Europe, concerns have been raised about whether preservice and in-service training succeeds in equipping teachers with the professional konwledge they need to deliver consistently high-quality instruction.

AERJ 13. The phenomenon of school opposition has proven to be a significant theoretical and social challenge for many years. Accounts of opposition in classroom learning have typically focused either on (a) the behavior of "resistant" or " troublemaking" students or on (b) hegemonic or oppressive school or classroom systems that disenfranchise groups of students because of their ethnic, racial, or social backgrounds.

Papers in ***British Educational Research Journal***

BERJ 1. One of the goals of educational research on effectiveness and improvement is to try to find feasible ways to imrove classroom, schools, and school systems. A lot of research has been conducted on the effect of school and class process and instructional characteristics. This effect is usually only adjusted for student ability and/or background characteristics at student level. Characteristics of school composition are often not included into the anayses. More research is needed to explore the relationship between school composition and characterisitics of school process and their effect on academic achievement.

BERJ 2. Reforming education is, as many politicians have discovered, a tricky business. Because the day-to-day practice of a teacher is so intimately linked to the teacher's personality, many aspects of teachers' practice are difficult to change. Furthermore, because what teachers actually do in classrooms is so weakly theorized, attempts at reform have tended to concentrate on administrative aspects of practice, such as the number of episıdes into which an hour's instruction ought to be segmented, rather than addressing what, exactly, should be happening in each episode. The advantages and disadvantages of grouping students by ability in schools have been debated for many years.

BERJ 3. Calls for parental involvement in children's school mathematics learning have been an important theme in recent discussion of reforms in mathematics education in primary schools in England and Wales (Department of Education and Employment, 1998). But there is growing concern that these calls have not been underpinned by research and that often parents' views were not taken into account by those advocating such reform programmes.

BERJ 4. Since the acquisition of skills in specific subjects such as language, mathematics and sciences constitutes a central objective of the teaching in most school and classes, a large amount of educational effectiveness research is focused on these topics. On the other hand, only a few follow-up studies have been undertaken concerning the continuing effects of schools and classes. The continuity of school and class effects (or long-term school and class effects) refers to the persistence of the effects of schools and classes on students at an earlier phase of schooling into later phases, as defined in the internetional handbook of school effectivenesss research (2000).

BERJ 5. We investigate the particular contribution of church/religious (faith) influence on schools. This topic is motivated by recent policy debate on faith schools in UK (2005) and theoretically

grounded in a large and diffuse literature on “social capital”, a smaller but focused quantitative literature on the “Catholic school effect”, and recent developments in “the theory of identity”, which all suggest a similar hypothesis on the attainment effects of faith schools. In many European countries, the role of the Catholic Church in schooling has long been contentious. In the UK, recent emphasis on faith schools by the Government, together with initiatives from the Church of England to open more such schools, has created a widespread debate.

BERJ 6. During teh European Union (EU) Summit in Lisbon in 2000, the joint ministers agreed that the number of students completing a higher (i.e. post-secondary) science, technology, engineering or mathematics study (in short STEM study) should increase by some 15% and that unequal distribution of men and women within this educational sector should be corrected by 2010.

BERJ 7. As a result of international agreements aimed at increasing students’ intake in so-called STEM studies, the Dutch government attempts to attract students’ interest in these studies. Despite extensive research in this field, little is known about actual ability requirements necessary for a successful completion of mathematics, chemistry and physics at the Final School Examination. The national STEM education debate - and the international debate as well – focuses primarily on how we can attract students’ interest in STEM studies, while question which students should be attracted usually remains unanswered.

Papers in ***Review of Educational Research***

RER 1. According to Hofer and Pintrich, over the past decade, educational psychologists have become increasingly interested in personal epistemology development and epistemological beliefs: how individuals acwuire knowledge, the theories and beliefs they hold about knowing, and how these beliefs are a part of and influence cognitive process, especially thinking and reasoning. Both areas lack a comprehensive theoretical model and a consistent framework from which to categorize the various questions that have been asked.

RER 2. At present, mathematics education finds itself at the intersection of two distinct trends in relation to curriculum and curriculum programs. The first trend is the avaibility of newly deisgned curriculum materials accompanied by research on their implementation. The second trend is the tendency for school districts to regulate mathematics teaching practices by mandating the use of a single curriculum.

RER 3. The academic achievement gap, particularly the mathematics achievement gap, between Black students and their White counterparts has been well documented with numerical facts. As mathematics education researchers attempt to develop theories and practices that assist in eradicating the gap, they would serve mathematics well if they would expand the sphere of their reserch into the sociocultural arena.

RER 4. The mathematics achievement of American children is improving but stil has a long way to go. U.S. remains behind other developed nations in international comparisons of mathematics achievement. One way to reduce mathematics achievement gaps, and to improve achievement overall is to provide low-perporming schools tarining and material known to be markedly more efficient than typical programs.

RER 5. New initiatives such as Principles and Standards for School Mathematics (NTCM,2000) replace traditional classrooms with "learners talking to each other [and] by groups of students voicing their opinions in whole class discussions". Talking about mathematics becomes acceptable, indeed essential, in the classroom, and mathematical discussion, explanation, and defense of ideas become defining features of a quality mathematical experience. Today, just as in past decades, mant students do not succeed in mathematics, are disaffected by it, and continually confort obstacles to engage with the subject. PISA confirm a trend of systematic mathematics underachievement among particular groups of students. These changing demographics require a wider understanding of what discourse might look like in the classroom in order for it to be effective for all students.

RER 6. The mathematics achievement of American's middle and high school students is an issue of great concern to policy makers as well as educators. Many belive that secondary math achievement is a key predictorof a nation's long-term economic potential. The problem of mathematics performance in American middle and high school is not primarily a problem of comparison to other countries in PISA, however, but more a problem with in the United States. There are substantial differences between the performance of White and middle-class students and that of minority and disadvantaged students, and the gap is not diminishing. The National Mathematics Advisory Panel (2008) argued that to continue to advance in mathematics achievement, we must improve the quality of math instruction received by all students.

RER 7. In an increasingly technological society, mathematics plays a central part in govermental and corporate decision making, and these decisions dis proportionately affect marginalized people – the very prople who are less likely to have Access to quality mathematics education. Mathematical knowledge can therefore be an important component of struggles for social justice at home and abroad.

RER 8. Current prevalence astimates for students with learning disabilities (LD) and deficits in mathematics competencies typically range from 5% to 7% of the school-age population. A recent review (2007) found that the ratio of studies on reading disabilities to mathematics disabilities and difficulties was 5:1 for the decade 1996-2005. This was a dramatics improvement over the ratio of 16:1 in the prior decade.

RER 9. For the past half century, Asian students have repeatedly performed better than their nonüAsian pers in cross-national studies of mathematics achievement. This achievement gap is real and persistent, exits before formal schooling, is evident from kindergarten to high school, and is considerably stable over time. Nomerous explanations have been put forward to account for the superior performance of Chinese students in these studies: cultural beliefs, parental practices, educational systems and practices, student motivation, and the Chinese number-naming system.

RER 10. In response to calls for higher standards in secondary mathematics, curriculum reforms have made algebra the backbone of secondary mathematics education in the United States. The National Mathematics Advisory Panel (2008) ound that completion of Algebra II doubles the probability of college graduation. Unfortunately, low pass rates (approximately 39%, 2008) and the sharp decline in mathematics achievement when students begin studying algebra raise concrens about the effectiveness of traditional algebra instruction.

The information about the significance of the research in examined journals can be summarized in Table 6. as follows;

Table 6. Journals and significant of the research

Journals	Theory	Empirical
American Educational Research Journal	3	10
British Educational Research Journal	-	7
Review of Educational Research	2	8

3.1.1.c Importance of Research

What new knowledge is added in the field of research is the critical question of the importance of teh research. I examined the papers in this perpectives and get the following data;

Papers in ***American Educational Research Journal***

AERJ 1. At its core, mathematics education is about mathematical learning and thinking, while literacy education is about supporting students' facility with text. These differences help explain the difficulty that literacy and mathematics educators have had in communicating. Howeever, it is unclear hoe insurmountable these differences are and what common ground might exist on which literacy and mathematics educators can begin a conservation.

AERJ 2. This article reports findings from a study exploring the roles of peer influences in cultivating urban high school students' academic success in mathematics. In particular, critical areas to explore are how these underserved students and their pers navigate the school environment and actively endorse behaviors taht support academic achievement.

AERJ 3. The goal of our study, then, was to fill some of tehse gaps in the present literature. First, would more students take and pass such courses at the level of trigonometry and beyond if they took an accelerated algebra course in the eight grade? Second, would the performnace of initial higher achievers decrease if all students were heterogeneously grouped and accelerated in mathemtics?

AERJ 4. In this study, we evaluate the effectiveness of a preschool mathematics program based on a comprehensive model of research-babsed curriculum development, especially those including children from schools serving low-socioeconomic children.

AERJ 5. In this study, we hypothesized that through occupational contexts (CTE cources), we could enhance CTE students' conceptual mathematics learning and ability to transfer math skils without forfeiting their technical skills.

AERJ 6. The study of preservice elementary teachers' knowledge of fractions, in particular, is important because fractions are notoriously difficult to learn and teach. Unfortunately, studies of preservice teachers' knowledge of fractions are limited and have focused primarily on division. The present study included additon, subtarction, multiplication, and division of fractons in order to provide a more comprehensive understnding of this knowledgr.

AERJ 7. This study explores hoe we might directly measure changes in teachers' practices by seeking confluence among a variety of data sources drawn directly from teachers' classrooms and experiences over a period of time.

AERJ 8. The study reported in this article is a broad examination of mathematics achievement that brings together agency and the sociocultural and sociohistorical ways that people think, behave, reason, and understand the world by examining the construction of four academically (and mathematically) successful African American male students.

AERJ 9. Giving voice to middle school students who are old enough to reflect articulately on their learning could provide new insights about how sel-efficacy develops. The purpose of this study was to investigate the rules or heuristics these students use to select and interpret information related to their mathematics self-efficacy.

AERJ 10. These findings challenge the assumption taht CD curricula, which have dominated K-12 mathematics instruction in Minnesota and elsewhere in the United States for many years, have adequately prepared students for university-level mathematics. However, little is known about the

preparation of students who completed an NSFF mathematics curriculum in high school for university mathematics.

AERJ 11. The current study builds on this Research by examining the mechanisms through which classroom participaiton structures support and constrain opposition.

AERJ 12. This article investigates the significance of teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge for high-quality instruction and student progress in secondary-level mathematics.

AERJ 13. The current study builds on this Research by examining the mechanisms through which classroom participaiton structures support and constrain opposition.

Papers in ***British Educational Research Journal*** on

BERJ 1. The purpose of the study is to explore the relationship between some characteristics of school composition (e.g. mean school abiliy level, mean school SES, school ability heterogenetiy) and characteristics of school processs and to examine their effect on mathematics achievement in Belgian secondary education.

BERJ 2. Between-class ability grouping cannot be understood as a simple phenomenon with predictable results. Rather, the practices of ability grouping are likely to vary from school to school, and if we are to understand how ability grouping impacts on attainment and influences attitudes, it is necessary to look in detail at how setting is put into practice in schools.

BERJ 3. In this article we aim to offer a small contribution to this debate, building on research with parents that was motivated by an attempt to theorise the impact of children's home culture on their school mathematics learning.

BERJ 4. Such research is important because it could, for all participants in education, shed new light on educational practice and aducational impact. For parents, school choice could become of even more importance. Through long-term benefits school may play an important public role in helping children overcome the cognitive, social, and emotional deficits that frequently accompany growing up in economically deprived homes so that these children can be more successful in life generally, which would be of special interest to politicians.

BERJ 5. The purpose of the study is to contribute to evidence-based policy on faith schools.

BERJ 6. Whether they are admitted to a higher STEM study or not nevertheless depens on their final examination subjects, which are selected in third or fourth years of secondary school. Considerable research has been conducted on this moment of choice and those factors which appear to influence the selection of mathematics and science subjects.

BERJ 7. Therefore, the present study tries to fill this gap by investigating the math ability of students who successfully completed their FSE in these subjects.

Papers in ***Review of Educational Research***

RER 1. The purpose of this review is to synthesize and summarize resarch on personel epistemology in the fields of educational psychology and learning of mathematics. Synthesizing this research will help to provide a preliminary structural framework for researchers in all fields interested in personal epistemology.

RER 2. The aim of this review is to **examine** the ways that central constructs of this body of research- such as curriculum use, teaching, and curriculum materials- are conceptualized and to **consider** the impact of various conceptualizations on knowledge in the field.

RER 3. In particular, my study examined the influences of sociocultural discources on the agency of four African American men in their early 20s who had achieved and persisted in school mathematics (K-12).

RER 4. The intention is to place all types of programs on a common scale. In this way, we hope to provide educators with meaningful, unbiased information that they can use to select programs and practices most likely to make a difference with their students.

RER 5. New curricula demand a lot from teachers. We are interested in what research has found about the sorts of pedagogies that, through classroom discourse, contribute to students' active engagement with mathematics.

RER 6. Although there have been reviews of research on effecetive classroom teaching practices in math, a comprehensive review systematically comparing the evidence bases supporting alternative programs in middle and high school mathematics has never been done. The purpose of this study is to apply consistent methodological standards to the research on all types of mathematics programs for middle and high schools to find answers to these questions.

RER 7. In this review, I focus on pedagogies for equity in mathematics education; specifically, I consider cooperative group work in mathematics classrooms. In this context, equity is defined as the fair distribution of opportunities to learn.

RER 8. During the past 5 years, two important bodies of reserach have emerged and helped crystallize mathematics instruction for students with learnin disabilities. The first, which is descriptive, focuses on student characteristics that appear to underlie learning disabilities in mathematics. The second, which is experimental and the focus of this meta-analysis, addresses instructionla interventions for students with learning disabilities. The purpose of this study was to synthesize RCTs and quasi-

experimetal research on instructional approaches that enhance the mathematics performance of school-age students with learnin disabilities.

RER 9. This review considers the extent to which the Chinese-based system of number words and mathematics language accounts for the relatively superior performance of Chinese and other East Asian students in cross-national studies of mathematics.

RER 10. Although the 70th NCTM yearbook (2008) advanced teaching strategies and theories of teaching algebra, and other meta-analyses have touched on algebra while examining other mathematics topics, the impact of instructional improvement in algebra on student achievement remains largely unexplored.

What is sum up all above information is stated from the perspectives of main idea of introduced new information inTable 7. as follows;

Table 7. Journals and the importance of the research

Journals	Achievement	Others
American Educational Research Journal	9	4
British Educational Research Journal	7	
Review of Educational Research	6	4

3.1.1.d Framework of Research

The framework of the research is not given implicitly in the papers. All the frameworks are classified as theoreticel framework, methodological framework and conceptual framework and approaches to study. Then besdies the theoretical framework all the other are combined under the methodological framework. The examined data are given below.

Papers in ***American Educational Research Journal***

AERJ 1. Theoretical Framework

Mathematics Education: The field of mathematics education is concerned wit helping students develop mathematical understanding and the ability to engage in authentic mathematical activity. Problem solving view of mathematics and its emphasis on understanding, meaning, sense making and reasoning in authentic mathematical activity. Instead of instrumentalist view of mathematics saying mathematics is a set of facts, algorithms and skills used to complete mathematical exercises (usually those found at the end of each section in the textbook).

Literacy Education: From one view point, reading and writing can be conceptualized narrowly as decoding and encoding text, where text is simply understood as print material. Within this perspective, texts are viewed as vessels of meaning and the act of decoding the symbols into utterances provides the reader with access to meaning. A philosophically different concept of literacy expands it from the ability of an individual to read and/or write to include multiple activities (redaing, writing, listening, speaking, v.ewing, symbolizing, etc.) with multiple associated texts (print, dijital, video, symbolic, images, diagrams, graphs, conversations, etc.) Broad defitions of literacy arise from a varity of theoretical viewpoints as a social constructivist view of learning and knowing, people do not have ability to convey meaning directly to other people – mind to mind. Instead, human beigns endow objects with meaning, and negotiate meanings as they try to make sense of their world and to communicate with one another.

AERJ 2. Methodological Framework

A "Hidden" Legancy: It is important to understand that there is a legancy of achievement orientation in underserved communities that may be useful to our understanding of student achievement today.

School-Family Relationships: Ensuring that schools respect and value the culture of their students, as well as both the tangible and intangible contributions that many parents maket o their children's education, is an important component of improving education for underserved students.

Peer Influences and Academic Achievement: A substantial body of research reveals taht adolescents of all ethnicities seem to lose interest in education as they progress through school. The late elementary school years and middle school years are the times when the values of adolescents' peer groups begin to supersede the values of their parents and families and, according to many educators, the peer group focus shifts from academic to nonacademic activities and has a significant influence on students' beliefs and behaviors about school and academic achievement.

AERJ 3. Methodological Framework

Acceleration in Mathematics: In their initial form, accelerated classes represented an attempt to meet the needs of "gifted and talented" learners.

Effects of Tracking on High Achieving Students: But what happens to the achievement of initial high achievers when all students enter heterogeneous, high-track, accelerated mathematics classrooms? In addition, what are the effects when high achievers take mathematics not only with average achievers but with low achievers as well?

AERJ 4. Theoretical Framework

The desire to evaluate instructional materials based on a theoretical model of curriculum development; Building Blocks – Foundations for Mathematical THinking, Pre-Kindergarten to Grade 2: Research-Based Materials Development was funded by the NAtional Science Foundation to create and evaluate mathematics curricula for young children based on theoretically sound reserch and development framework. Learning Models, developers structure activities in accordance with emprically based models of children's thinking in the targeted subject-matter domain.

AERJ 5. Methodological Framework

Applied Learning: In CTE, students learn their trade in the context of actual work problems, and many perform best in areas in which their learning can be applied. Accorsing to David Kolb, less than 25% of students are abstract learners. For many of the remaining students, enhancing math in the CTE classroom may provide a valuable learning opportunity.

Curriculum Integration: CI models attempt to move away from the traditional model of instruction, in which subjects are taught be themselves, completely isolated from any context. Traditional matheatics, for instance, is seen as abstract, disconnected from any real application. In the case of algebra, the equations are presented as things to be solved or symbols to be moved around or graphs to be drawn without any discussion of the real-life applications of the math.

AERJ 6. Methodological Framework

Because dichotomizing mathematical knowledge is problematic, the current study included five measures of fraction knowledge. Two of these, computational skills and knowledge of basic concepts, might be considered as superficial or as core elements of procedural and conceptual knowledge. The other three measures represent various linkages between the two typesof knowledge. Specifically, demonstrating flexibility, solving word problems, and transferring knowledge to novel situations all require coordination of concepts and procedures.

AERJ 7. Methodological Framework

Assessment is tightly embeded in many acts of teaching; thus, a multi-dimensional approach to examining it is necessary. We sought to develop an analytic framework that conceptualizes the variety of actions and decisions that go into a teacher's assessment practice, as well as the variety of roles that assessment plays in the classroom.

AERJ 8. Theoretical Framework

I characterize the eclectic theoretical framework as a critical postmodern framework, which places concepts from critical theory, such as empowermnt, class struggle, asymmetric relations of power, praxis, and so forth, under critique, while providing postmodern theory a foundation that precludes it

from being perceived as nihilistic or inactive. Or, as suggested, postmodern theory helps us "get smart" about the limits and possibilities of critical theory. I next provide a synopsis of each of the theoretical frameworks, stating explicitly what each framework contributed to the study; more specific details of theoretical concepts borrowed from the frameworks are discussed, in turn, as I present the study's findings.

AERJ 9. Methodological Framework

Bandura hypothesized taht students form their self-efficacy by selecting and interpreting information from four primary sources, the most powerful of which is the result of their own previous performance, or mastery experience. Students also build their self-efficacy beliefs through the vicarious experience of observing the actions of others. It is for this reason that models can play a powerful role in the development of self-efficacy. Third source of self-efficacy information comes from the social persuasions that individuals receive from others. Students often depend on parents, teachers, and pers to provide evaluative feedback, judgements, and appraisals about their academic performnace. Finally, self-efficacy beliefs are informed by emotional and physiological states such as arousal, anxiety, mood, and fatigue.

AERJ 10. Theoretical Framework

Until recently, principles of behavioral and nonbehavioral psychology have dominated curriculum development and evaluation in school amthematics. Widespread use of behavioral objectives, task analysis, stimulus response theory, and operant conditioning are artifacts of this psychological perspective. More recently, cognitive psychological perspectives have received considerable attention as psychologists and educators realized that learning is primarily internal to the individual and its measurement involves more than documenting a series of observable behaviors taht may be related only to the mastry of isoleted skills and procedures.

AERJ 11. Theoretical Framework

I do not attempt to summarize the corpus of literature on student opposition in this review but instead focus on studies that explore the characteristics of oppositional classrooms and the coordinated actions of their teachers and students. I also introduce a conceptual scaffold, classroom participation structures, that I have found particularly productive in unpacking classroom features, that lead to productive and less productive mathematical engagement.

AERJ 12. Theoretical Framework

What kind of subject matter knowledge do teachers need to be well prepared for their instructional tasks? To what degree does their mastery of the content influence their instructional repertoire? To addrees these questions, we need to draw a theoretical and emprical distinction between CK and PCK

and examine their implications for teaching and learning. The present study therefore investigates specific samples of teachers who – as a result of their different training – can be expected to differ substantially in terms of both CK and PCK.

AERJ 13. Theoretical Framework

I do not attempt to summarize the corpus of literature on student opposition in this review but instead focus on studies that explore the characteristics of oppositional classrooms and the coordinated actions of their teachers and students. I also introduce a conceptual scaffold, classroom participation structures, that I have found particularly productive in unpacking classroom features, that lead to productive and less productive mathematical engagement.

Papers in ***British Educational Research Journal***

BERJ 1. Approaches to Study

A model with three hierarchical levels is used: the individual level, the class level, and the school level.

BERJ 2. Approaches to Study

More recently, government pronouncements have proposed taht "setting shoul be the norm in secondary schools" (Department for Education and Employment, 1997), and increasing numbrs of primary schools are also making use of between-class ability grouping because they belive that this will help improve scores on National Curriculum test.

BERJ 3. Methodological Approach

Our focus was not on testing specific predictions about the factors we used to elect our sample, but on exploring ways in which school mathematics and mathematics learning were treated by parents from different backgrounds whose children were performing more and less successfully in mathematics in school.

BERJ 4. Approaches to Study

The educational careers of students in secondary education by gathering information about the individual student, the parental home, the class, the teacher and the school.

BERJ 5. Approaches to Study

Social capital theory, recent developments in the theory of identity and a small econometric literature all suggest positive attainment effects from falth schooling.

BERJ 6. Theoretical Framewok

Since the start of educational inequality research in the 1960s, the combat of educational disadvantages has been a topic of heated debate. Two different lines of thought, which are known as reproduction theory and emancipation theory, can be detected.

Reproduction boils down to the perpetuation of existing social inequalities via educational qualification, selection, and allocation on the basis of ascribed characteristics such as sex, SE and ethnic background. According to emancipation theory, in contrast, education can reduce social inequality via the promotion of individula mobility. Emancipation theory is also related to the meritocratic ideal of education enabling puplis acquire a social position on the basis of personal aptitude (i.e. merit) and not sex, SES or ethnic origin.

BERJ 7. Theoretical Framework

Many definitions of achievement motivation are used in the field of educational research. A classic definition is the one of Atkinson and Reitman (1958), which refers to tendency of a person to want to achieve. The underlying theory of achievement motivation states that achievement is the result of a conflict between two needs: striving for success and avoiding failure.

Papers in ***Review of Educational Research***

RER 1. Conceptual Framework

Educational Psychology and Epistemology

Piaget's work on epistemological development

Perry's work on cognitive development

Mathematics Education and Epistemology

The cognitive constructivist perspective

The sociocultural perspective

RER 2. Approaches to Study

Formal Curriculum; refer to the goals and activities outlined by school policies or designed in textbooks.

Intended Curriculum; refers to teachers' aims.

Enacted-Experienced Curriculum; is what actually takes place in the classroom. This view of curriculum assumes that the teacher is an active designer of curriculum rather than marely a transmitter or implementer.

RER 3. Theoretical Framework

Weissglass work on the many factors that affect student learning

Cohen and Ball's work on instructional triangle

RER 4. Approaches to Study

Mathematics Curricula

Computer-Assisted Instruction

Instructional Process Programs

RER 5. Approaches to Study

The guidlines (NTCM, 2000) about some of the things that teachers might do to enhace effective classroom discourse: "Effective teaching involves observing students [and] listening carefully to their ideas and explanations". We take these directives as our starting point.

RER 6. Approaches to Study

Mathematics Curricula, focus primarily on alternative textbooks. These include the programs developed under funding from teh NSF beginning in the early 1990s as well as Standard textbooks produced by commercial publishers.

Computer Assisted Instruction, refers to programs that use technology to enhance mathematics achievement. It can be supplementary, as when students are sent to computer labs for additional practice, or they can be core, substantially replacing the teacher with self-paced instrucition on computer.

Instructional Process Programs, rely primarily on Professional development to give teachers effective strategies for teaching mathematics. These include programs focusing on cooperative learning, individualized instruction, mastery learning, and comprehensive school reform and programs more expilicitly focused on mathematics content.

RER 7. Theoretical Framework

I begin by laying out elements of a sociocultural theoretical framework for understanding opportunities to learn in cooperative groups, focusing on four points – namely, learning happens;

a. Through participation
b. In relation to a social ecology
c. Through process of identity development
d. Through communicating about mathematical content.

RER 8. Approaches to Study

Our intent was to analyze and synthesize research using parametric statsitical procedures (i.e., calculating effect size using Hedges g). Because there is no known statistical procedure for valid combination of single-subject and group design studies, we limited our meta-analysis to those utolizing randomized control trails (RCTs) or high-quality quasi-exoerimental designs (QEDs).

RER 9. Conceptual Framework

The abstract nature of mathematics content and the use of ARabic numerals are universal, but the system of numbers and the expression of mathematical ideas vary across languages. To what extent language influence mathematics learning? The major challenge to a language- onlyexplanation of observed performance difference involves the role of culture. After discussing language, the present review considers the role of culture in mathematical learning.

RER 10. Approaches to Study

Algebra is critically important to the success of students throughout high school and college. Abstract resoning, language acquisition and mathematical structure are often unique challenges for students. There may be debate about what mathematical content is most important to teach. But ther is growing consensus taht whatever students learn, they should learn with understanding. The framework described by Hiebert and Carpenter (1992) diffrentiated between conceptual and procedural understanding.

The frameworks of the papers are summarized in Table 8 as follows;

Table 8. Journals and the framework of the research

Journals	Theoretical	Methodological
American Educational Research Journal	7	6
British Educational Research Journal	2	5
Review of Educational Research	2	8

3.1.1.e Conclusion of Research

The conclusion parts of the researches are extracted from the papers as follows;

Papers in ***American Educational Research Journal***

AERJ 1. Taking our four-component (Mathematics, Text, Learner/Reader, Context) model of litearcy and mathematics learning seriously has implications fpr how one views the activities in mathematics classrooms. First, the model implies broad definitions of text and literacy in order to incorporate the objects used in mathematics classrooms to reason and communicate mathematics. Second, the model implies that students in mathematics classrooms must learn both the mathematics and how to paticipate wşth the texts used to reason and communicate mathematics. And finally, the model implies that literacy instruction for mathematics classrooms must honor mathematics, both in terms of mathematics as a body of knowledge represented by particular texts and mathematics as a community of practice in which individuals use those texts in particular ways.

AERJ 2. It is certainly true that Black and Latino/a students, along with schools, districts, parents, and families, share the responsibility for their academic performance. But without an understanding of the depth of students' academic communites and the ways in which students and their pers foster intellectual communities and the ways in which stydents and their pers foster intellectual communities among themselves, schools may continue to undervalue the cultural contributions that students bring with them to school.

AERJ 3. This study does not support concerns that the performance of high achievers will decrease in heterogeneously grouped classes even if the high-track curriculum remains in place. In addition, providing universal accelerated mathematics instruciton was associated with overall increases in advanced placement calculus scores among both all students and initial high achievers, even though more initial low achievers studied the course and took the exam.

AERJ 4. Results suport the hypothesis that the research-based Building Blocks curriculum can be implemented with acceptable fidelity in multiple, diverse classrooms. Further, they support the hypotheses that such a high-quality implemetation can increase both the quality of the classroom environment and teaching and preschoolers' mathematics achievement, even when compared to another intensive preschool mathematics curriculum.

AERJ 5. We suggest that the Math-in-CTE model is a way, but not only way, to help U.S. youth, particularly traditionally low-achieving youth, gain greater mastery of the mathematics critical to their post-high school eduaction and workplace success. Math should be treated as a necessary tool for problem solving rather than a seperate - and for many students, abstract and irrelevant – subject. CTE course have the best potential for demonstrating to students that rigorous math is in fact highly relevant.

AERJ 6. First, dichotomizing mathematical knowledge into procedures and concepts does not account for its complexity. Second, related topics should more often be studied together. In the case of

fractions, studies have most often included anly one of the four operations. Including all four in this study revealed patterns that would not otherwise be apperant. Third, the fact that flexibility did not change from pretest to posttest.

AERJ 7. The findings suggest, then, taht Professional development strategies like those provided by National Board Certification may help to change teachers' formative assessment practices and, as we saw, their instruction more generally. Finally, the National Board Certification process allows Professional development to be a personal process for the teacher, capitalizing on reflective opportunities for teachers to hypotheisze about what is working well and what needs to be improved in their own practice rather than being asked to adopt wholesale new models of teaching that are disconnected from their daily contexts.

AERJ 8. Within this eclectic array, the participants' counterstories revealed that they defined success either in broad terms or in terms of narrow human needs and desires. But no matter how the participants defined success, implicit or explicit in their definitions was the valuing of or need for education. Although the participants attributed a wide variety of sociocultural factors to their success, four factors were identified by all four: (a) observing or knowing family or community members who had benefited from formal education by achieving financial and scietal success; (b) experiencing encouraging and forceful family and community members who made the expectations of academic, and mathematics, success explicit; (c) encountering carşng and commştted teachers and school personel who established high academic expectations for students and developed relationships with students that reached beyond the school and academics; and (d) associating with high achieving peer-group members who had similar goals and interests.

AERJ 9. The study's findings demonstrate that students with high mathematics self-efficacy also reported having high levels of achievement in mathematics, and students with low self-efficacy recounted their poor performance and struggles. Results from this study alse reveal taht students do not uniquely rely on their own experiental repertoire in mathematics to refine their efficacy judgments. Models provide opportunities for vicarious learning. One new and potentially important finding emerged from students' interpretations of their physiological and affective arousal in math. Students with high self-efficacy framed their bouts of heightened arousal in ways that were motivating; those with low self-efficacy experienced a level of distress that left them feeling disheartened and often paralyzed. Qualitative inquiry also clarified links between self-efficacy and self-regulation. It may come as little surprise that most students with high self-efficacy proactively rely on a stock of self-regulatory skills when learning rarely sought help from teachers.

AERJ 10. First, there was no relationship between a student's high school mathematics curriculum and the grade that student earned in the first university mathematics course, suggesting that the two curricula prepare students equally in terms of proficiency attained in a university mathematics course.

Second, CD curricula appeared to do a better job of preparing students to initially enroll in a more difficult mathematics course than NSFF curricula.

AERJ 11. By attending to these broader structures, we can begin to document how successful teachers negotiate what does and does not count as productive mathematical activity with their students.

AERJ 12. We see the key message of our study as follows: PCK – the area of knowledge relating specifically to the main activity of teachers, namely, communicating subject matter to students – makes the greatest contribution to explaining student progress. This knowledge cannot be picked up incidentally, but as our finding on different teacher-training programs show, it can be acquired in structured learning environments.

AERJ 13. By attending to these broader structures, we can begin to document how successful teachers negotiate what does and does not count as productive mathematical activity with their students.

Papers in ***British Educational Research Journal*** on

BERJ 1. This study confirms that thare are important relationships between school composition and school process variables in secondary schools. Our study demonstrates that the effect of schools on student achievement may not be reduced totally to a school compositonal or school mix effect.

BERJ 2. The research reported here suggest that, in terms of mathematics attainment, it doesn't really matter very much whcih school you go to. However, it matters very much which set you get put into.

BERJ 3. Links between children's home and school mathematical practices have been serached in sociocultural studies, but origins of differences within the same cultural group are not well understood. The authors have explored the Notion that parents' representations of school mathematics and associated practices at home may play a part in the development of these differences.

BERJ 4. The results of this study suport the view that students' achievement scores for mathematics and Dutch at the end of primary education depend on the primary shool and class the students attended.

BERJ 5. Faith schools associated with broad-based churches and faith communities "add value", in the sense that their students have higher levels of attainment than similar students in non-faith schools.

BERJ 6. The present findings suggest that - at least with respect to the selection of a science profile - the meritocratic calibre of the Dutch system of secondary education leaves much to be desired. As a result of this situation, optimal use is currently not being made of the variable mathematics and science talent – particularly for girls.

BERJ 7. Our study reveals that students who pursue ST, and in particular girls, score higher on math ability than students who follow other profiles. These findings suggest that the mandatory combination of advanced mathematics, chemistry and physics might discourage girls more than boys to choose ST, which is important issue for future campaigns to increase girls' enrolment in ST. As our dat suggest, an important implication for actual practice is that math ability shuld not be the predominant issue for teachers, student counsellors and tutors when advising students on their study profile choice. The focus of their advice should mainly be on students' interests and ambitions and not only on students' ability in certain school subject. In sum, the current paper demonstrates the reative importance of math ablity, achievement motivation and homework time for attainmant in advanced mathematics and science courses.

Papers in ***Review of Educational Research***

RER 1. Studies focusing on changing beliefs were successful, which was attributed to appropriate changes in instructional style.

RER 2. Teachers require substantial support in learning to use new curriculum materials. They need to learn about the content, goals, approaches, and underlying assumptions of the curriculum they are being asked to use.

RER 3. As illustrated by the literature review provided in this article, mathematics education researchers, I belive, could learn much by borrowing theortical perspectives from the disciplines of anthropology, social psychology, and sociology ahen examining the academic (and mathematics) achievement gap, particularly when examining the academic performance of African American male students.

RER 4. The three types of approaches to mathematics instruction reviewed here do not conflict with eac other and may have additive effects if used together. The most important problem in mathematics education is the gap in perpormance between middle-and lower- class students and between White and Asian American students and African American, Hispanic, and Native American students. Overall, there is no clear pattern of differential effects for students of different social class or ethnic background. Programs found to be effective with any subgroup tend to be effective with all groups.

RER 5. Inclusive classroom partnerships are fundamental to effective teaching. Facilitating respectful and patterned interactions in the classroom contributes to the enhancement of students' aspirations, attitudes, and achievements Teachers who set up conditions taht are conductive to classroom discussion come to understand their students better. Students benefit, too, and the ideas put forward in the classroom become rich resources for knowledge.

RER 6. Programs found to be effective with any subgroup tend to be effective with all groups. This suggest that educational leaders could reduce achievement gap by providing research-proven programs to schools serving many disadvantateg and minority students.

RER 7. I illustrated how the social ecology of the classroom supports particular kinds of group interactions that lead a particular kinds of learning outcomes. In mathematics education, all these aspects of schooling and the relationships between them need to be taken into account if we are to make real progress toward equity.

RER 8. We would like to draw attention to five instructional components in order of importance. All these components had significant effect sizes.

a. Explicit instruction
b. Visual representations
c. Sequence and/or range of examples
d. Student verbalizations
e. Providing ongoing feedback

RER 9. The results of this review sugest that the number system and the simplicity of mathematics language in Chinese-based systems of number words offer advantages for early mathematics learning but that cultural factors are also important. Because language and culture are so closely interrelated, it is difficult to disentagle the individual influences of linguistics and cultural factors on mathematics performance.

RER 10. We found that five categories captured the breadth of interventions used to improve student achievement in algebra: implementation of new curricula, technology-based curricula, instructional strategies, manipulatives, and technology tools.

All above information can be united under the variables; practical and theoretical implications/results as in Table 9 as follows;

Table 9. Journals and the conslusion of the research

Journals	Practical	Theoretical
American Educational Research Journal	10	3
British Educational Research Journal	7	-
Review of Educational Research	8	2

3.1.1.f Research Collaboration and Identity

The number of authors with more than one researcher, mostly are group of the same university or research centers or district. Research field or interest of author are from educational sciences including social sciences such as psychology, sociology, law, linguistics and data analyst of mata-analyses. These wide range of social sciences represents the generic inerest of research papers.

In the aboe perspective the data from the paper stated as follows;

Table 10. American Educational Research Journal

Study	**Academic Identity**			
	Degree	Field	Center	Funded
2004	Assitant Professor	Content area Literacy		
	Asssitant Professor	Lliteracy and Discourse		
2006	Asssitant Professor	Mathematics Education		Teachers College
2006	Principal	Educational Equity	High School	
	Professor	Law and Education		
	Professor	Economics and education		
2008	Professor	Early Chilhood		National Science Foundation
	Associate Professor	Mathematics Edcation		
	Dr			
	Professor	Education		
2008	Professor	Transition from formal education to the workplace	National Research Center for Career and Technical Education	Office of Vocational and Adult Education, U.S. Department of Education
	Research and Evaluation Specialist	Polices and Programs	National Research Center for Career and Technical Education	
	Associate Director	Curriculum Integration	National Research Center for Career and Technical Education	
2008	Assistant Professor	Mathematics Education		
2008	Assistant Professor	Mathematics Education		
2009	Assistant Professor	Educational Psychology		

2009	Professor	Educational Psychology		National Science Foundation
	Professor	Curriculum and Instruction		
	Research Associate	K12 Mathematics Instruction	Minnesota Mathematics Assessment Project	
	Assistant Professor	Educational Studies		
	Research Associate	K12 Mathematics Instruction	Minnesota Mathematics Assessment Project	
	Assistant Professor	Mathematical Sciences		
	Dr	Educational Psychology		
2010	Assistant Professor	Ethnic, racial, linguistic, cultural and social backgrounds		American Educational Research Association
2010	Co-Director		Center for Educational Reserach	German Research Foundation
	Research Scientist		Max Planck Institute for Human Development	
	Professor	Mathematics Education		
	Associate Professor			
	Dr		Max Planck Institute for Human Development	
	Academic Staff Member			
	Research Scientist		Max Planck Institute for Human Development	
	Professor	Mathematics Education		
	Professor	Mathematics Instruction		
	Research Fellow			
2010	Professor / Senior Scientist		Learning Research and Development Center	Interagency Educational Research Initiative
	Executive Director		Learning Policy Center	

Table 11. British Educational Research Journal

Study	**Academic Identity**			
	Degree	Field	Center	Funded

Opdenakker, M. C. and Damme, J. V. (2001)	Dr	Educational Sciences	Secondary and Higher Education Center	Department of Education of the Ministry of the Flemish Community
	Researcher	Policy	Public Management Institute	
Wiliam, D. and Bartholomew, H. (2004)	Professor	Educational Assessment	Learning and Teaching Research Center	
	Dr	Mathematics Education		
de Abreu, G. and Cline, T. (2005).	Professor	Psychology of culture and human development		Economic and Social Research Council
	Professor	Educational Psychology		
Pustjens, H., Van de gaer, E., Damme, J. V., Patrick, O. and Landeghem, G. V. (2007)	PhD Stıdent	Curriculum	Centre for Educational Effectiveness and Evaluation,	Research Fund K.U. Leuven
	Dr	Pedagogy	Centre for Educational Effectiveness and Evaluation,	
	Researcher	Policy	Centre for Educational Effectiveness and Evaluation,	
	Dr	Pedagogy	Centre for Methodology of Educational Research	
Pugh, G. and Telhaj, S. (2008)	Professor	Political Economy	Centre for Educational Effectiveness and Evaluation,	
	Dr	Economics	Center for Economic Performance	
van Langhen, A., Rekers-Monbarg, L. and Dekkers, H. (2008)	Researcher	Educational Opportunuties	Institute for AppliedSocial Sciences	
	Dr	Teaching and Learning		
	Professor	Educational Policy	Institute for Applied Social Sciences	
Kopershoek, H., Kuyper, H., van der Werf, G. and Bosker, R. (2010)	PhD Student	Educational Effectiveness		
	Dr	Psychology		
	Professor	Educational Psychology	Groningen	

			Research Institute for Educational Research	
		Professor	Educational Science	Groningen Institute for Educational Research

Table 12. Review of Educational Research

Study	Academic Identity			
	Degree	Field	Center	Funded
2004	Doctoral Candidate	Educational Psychology		Social Sciences and Humanities Research Council of Canada
2005	Associate Professor	Education	Center for the Study of Mathematics Curriculum	
2006	Assistant Professor	Mathematics Education		
2008	Dr (Director)	Effective Education	Center for Research and Reform in Education	
	MA (Research Scientist)	Data analyst of mata-analyses	Center for Research and Reform in Education	
2008	Senior Lecturer	Teaching and lear ning of mathematics		Ministry of Education (New Zealand)
	Associate Professor	Teaching and lear ning of mathematics		
2009	Dr (Director)	Effective Education	Center for Research and Reform in Education	The Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education
	MA (Research Scientist)	Data analyst of mata-analyses	Center for Research and Reform in Education	
	Graduate Student	Language and Literacy in Education		
2009	Assistant Professor	Mathematics Education	Center for Learning and Teaching	National Science Foundation

	Professor Emeritus	Mathematics Education	Instructional Research Group	
	Professor	Teaching and Learning		
2009	Research Associate	Effective Instructional Techniques	Instructional Research Group	Cooperative Agreement with the U.S. Departmen of Education
	Dr	Literacy and Mathematics	Center on Teaching and Learning	
	Predoctoral Fellow	Special Education		
	Dr	Psychologist	Counseling Center	
2010	Assistant Professor	Early Childhood		
	Professor	Early Childhood		
	Dr	Curriculum and Instruction		
2010	Associate Professor	Improving methods		
	Assistant Professor	Mentoring and coaching		
	Professor	Mathematics Education		

The obtained data from all three journals about the research identity and collaboration are seen in the Table 13., Table 14. and Table 15. as folows;

Table 13. Journals and the research identity

Journals	Professor	Assistant Professor	Associate Professor	Dr	PhD Student	Researcher	Specialist
AERJ	11	7	4	3	-	6	5
BERJ	7	-	-	6	2	3	-
RER	4	4	3	5	2	3	1

Table 14. Journals and the collobaration

Journals	Authors	Research Center
American Educational Research Journal	37	12
British Educational Research Journal	19	13
Review of Educational Research	23	10

Table 15. Journals and the funded research

Journals	Funded Research
American Educational Research Journal	7
British Educational Research Journal	3
Review of Educational Research	5

3.1.2 Analysis of Practice

The published research papers are examined according to the Editors of the journals by asking them the questions to get their opinion about the quality, criteria, topic and problems of the research papers.

Editor A

1. We are looking for originality, rigour and contribution to knowledge, as well as good quality clear writing.

2. This depends on who you mean by 'they'. Authors decide for themselves where to submit a paper. As editors we expect our reviewers to be aware of current developments on their field.

3. We would hope that papers do help in the understanding of policymakers and practitioners as well as other researchers.

4. As a general education research journal, we tend not to publish articles that are highly specialised in a particular subfield of education.

Editor B

I am sorry but your questions are not very clear and I have difficulty in answering them. I am not sure whether this helps: I do not know why authors choose to send their papers to Educational Review. It is a long standing SSCI ranked journal, which is widely read and publishes generic articles from the field of Education - this may be a reason people submit papers to us. The journal has an international audience and seeks to publish papers from across the world. Papers are selected through a blind peer-

review process. We sometimes commission Special Issues but the choice of topic is often in response to specific proposals that we receive. The Editorial Board may decide to issue a call for an SI but again only if there is a topical issue which is of interest and within the scope of the journal. We do not specifically publish papers in the field of maths education, but if they are of generic interest then we have no problem in publishing them, subject to peer review.

Editor C

1. Important question, rigorous approach to answering it, and some surprising findings and/or thoughtful and generative implications.

2. Trends in the field are reflected in the papers submitted. Decisions about publishing are made based on the reviewers' and the editor's own judgment about how well the paper satisfies the criteria noted in answer to 1.

3. Research contributes to changing the conversation among policymakers and practitioners, but slowly and incrementally.

4. If certain important topics seem to be neglected, editors always have the option to announce special issues and try to drum up interest in those topics. You can check RER and other journals in your field for evidence that they have/have not done so.

3.1.3 Analysis of Impact

The published research papers are examined according to the Author’s opinion of the papers by asking them the questions about the use of paper, its cause, priority and citiation of their papers.

Author 1

The easiest, although it might not be the most thorough, would be to use google scholar and check the number of citiations, and then explore who/what is citing my 2006 RER article. You might also do a simple google search with the search restricted by the exact title: "African American male adolescents, schooling (and mathematics): Deficiency, rejection, and achievement." This search might bring up more "policy" spaces in which it has been cited.

Author 2

1. We do not know if our results are being used, but we have received considerable correspondence with educators asking questions about how to do it. The principle author, Carol Burris, has written a

book on the subject which is selling well.

2. This study was not funded. It was done because we wanted to document the outstanding results.

3. We chose the topic because it shows how to get excellence and equity simultaneously.

4. Google Scholar lists over 40 citations. Go to Google Scholar and look up the 2006 paper by Burris, Heubert, Levin in the American Educational Research Journal. This is quite a few citations because there is a lag between reading a paper, using it in a publication, and getting the publication published. We expect many more in the future."

Author 3

1. Yes

2. The question of the study was a function of Congressional legislative intent to contextualize or integrate academic content with CTE coursework. We developed a study in response to that issue.

3. If, yes, what drives it out? Our research agenda is a function of the RFP to which we responded. This and other studies were part of that response.

4.

Author 4

1. Yes, they were used by the Institue for Education Sciences to create a practice guide for teachers and school leaders.

2. I don't understand exactly what you are asking for here. I believe the answer is effective use. This manuscript was not funded by a particular agency but resulted from years of work that started with a different funded project.

3. We chose this topic due to the interest in helping improve mathematics outcomes for students in the U.S. A recent report from the U.S. National Mathematics Panel reported the significant need to improve outcomes in mathematics.

4. Do you mean the number of other papers that have cited this work? Please clarify.

Author 5

Thanks for you interest and questions! I am not sure if the paper is used by policy makers or not. My research was not driven by a funding agency. It was driven by interest and prior research. For example, there are inconsistent definitions of conceptual knowledge, which makes it difficult to synthesize research. I tried to make distinction between types of knowledge with regard to fractions.

And despite a great deal of research on fraction errors, studies are typically limited to one operation or two. I used all four so that I could detect broader patterns of errors. One source suggests there are 4 citations, but I know sources can vary widely. I have not checked Web of Science, which might be the best place to check. I hope this helps!

Author 6

Thank you for your message. In reply to your questions:
1. The findings have been used by policy makers.
2. Both
3. No
4. Unsure.

Author 7

Thanks for your interest in my paper. Please see the followed answers to your questions

1. Is your findings in the research paper used by policy makers? (as far as i know, not yet)
2. Is the problem that you deal with caused by their curiosity or by effective use – funded agency? (no)
3. Do you have any priority in choosing the research topic? If, yes, what drives it out? (yes, the topic relates to my own doctoral study)
4. What is the newest citiation number for your research paper? (as far as i know, not yet)

Author 8

1. I have no idea if policy makers are using the findings in my research paper; but I would assume not.

2. I'm not really sure what this question is asking. But I pursued the question in my study based on my own curiosity and not because of a funding agency.

3. I am free to choose my projects and topics. I am driven by my own curiosity and my concern for advancing content-area literacy theories and practices.

4. According to Google Scholar, 16.

4.Results and Discussion

The examined data and their summarizes in the tables gives young researchers so many advices about the qualiyty, trend and criteria to be published in the journals.

The general trend in topics is found in the learning of mathematics and the teaching of mathematics and less are in teacher education. This may be reason resulting fron the unavalible situation in manipulation of teaching condition of teachers. What are the affects to get higher achievement is mıch more important in leading countries to be also leader in the interantional examinations such as PISA.

Because of the practical problems of the real world, significace of the research arises in the debates of educational community. They are mostly funden projects giving direction to the researches. With the gap in real world motivates the authors to create new knowledge that can be implemented by policy makers and educational community.

In orders to conduct the research, all authors choose their framework suitable for the problem of the research. This implies that as a young reserachers it is better to have a clear view of the theories and their interactions.

The research conducted in the base of the framework makes the conslusions to be practical in educational situations. The finding links the theory, by use of the related framework, to the real world.

The research identity alerts about the importance of the research centers. The authors are belong to the same researh centers and get the deeper understanding of the educational problems. They do not wave from one corner to the other until getting the calm in the field.

The collaboration with in the research centers and also same universities makes the funded research more meaningful. Since the problem of the research is directly related to the their country, the collaboraiton stays in the same country. The funden agencies has important effect on researchers to choose their ways to conduct their research.

From Editor’s perspectives, main points in being published can be stated as;

a. contribution to knowledge.

b. be aware of current developments on their field.

c. we tend not to publish articles that are highly specialised in a particular subfield of education.

d. an international audience and seeks to publish papers from across the world.

e. We do not specifically publish papers in the field of maths education, but if they are of generic interest then we have no problem in publishing them, subject to peer review.

f. Trends in the field are reflected in the papers submitted.

g. If certain important topics seem to be neglected, editors always have the option to announce special issues and try to drum up interest in those topics.

From Author's perspectives, main points in conducting research can be stated as;

a. this search might bring up more "policy" spaces in which it has been cited.

b. received considerable correspondence with educators asking questions about how to do it.
c. this study was not funded. It was done because we wanted to document the outstanding results.
d. how to get excellence and equity simultaneously.
e. was a function of Congressional legislative intent to contextualize or integrate academic content with CTE coursework.
f. I believe the answer is effective use.
g. the interest in helping improve mathematics outcomes for students in the U.S.

h. driven by interest and prior research.

i. the topic relates to my own doctoral study

j. based on my own curiosity and not because of a funding agency.

k. driven by my own curiosity

The Editors are waiting researches in broad extent in dealing educational problems and reflects general interest to all international educational community to be readable, furthermore the Authors are free to choos their way in searching the problem whether it is funded or not.

What is hidden in the published papers is the existence of the hidden aim that is to increase success, progress or achievement of the students in their learning context. According to that hidden map of the research, the researchers uses different lenses (mostly social theories) to understand the reasons to be leader in education by increasing the achievement of all learners as the national wide action called; No Child Left Behind.

References

English, L. D., (2008). *Setting an Agenda for International Research in Mathematics Education*. Handbook of International Research in Mathematics Education (2nd

Edition). UK: Routledge, Taylor and Francis.

Fairbairn, H., Margaret, H. A., Bourke, S. F., Preston, G. D., Cantwell, R. H. and Scevak, J. J. (2008). A profile of education journals, *AARE 2008 Conference Papers Collection: Proceedings*, Brisbane

İnceoğlu, G. (2009). A Evaluation of Thesis on Mathematics Education and Mathematics Teaching. New World Science Academy, 4:3, 1046-1052

Jaworski, B. (2003). Research Practice into/Influencing Mathematics Teaching and Learning Development: Towards a Theoretical Framework Based on Co-Learning Partnerships. *Educational Studies in Education*, 54: 249-282

Jones, K. and Morgan, C. (2001). Research in Mathematics Education: Some Results and Some Emerging Influences. *Research in Mathematics Education*, Vol 3

Kayhan, M. and Koca, S. A. Ö. (2004). Research Subjets in Mathematics Education. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26: 72-81

Lerman, S., Xu, G. and Tsatsaroni, A. (2002). Developing Theories of Mathematics Education Research: The ESM Story. *Educational Studies in Mathematics*, 51: 23-40

Sfard, A. (2005). What Could Be More Practical Than Good Research? *Educational Studies in Mathematics*, 58: 393-413

Sierpinska, A. (2003). Research in Mathematics Education Through a Keyhole. CMESG/GCEDM Proceeedings, Plenary Lecture, http://www.flm.educ.ualberta.ca/Sierpinska.pdf

Ulutaş, F. and Ubuz, B. (2008). Research Trends in Mathematics Education: 2000 to 2006. *Elementary Education Online*, 7(3), 614-626

Waters, M., Howley, C. and Schultz, J. (2004). An Initial Research Agenda for Rural Mathematics Education. *Journal of Appalachian Studies*, 14: 1&2

Appendix A

Papers in ***American Educational Research Journal*** on http://aer.sagepub.com/content/by/year

Draper, R. J. and Siebert, D. (2004). Different Golas, Similar Practices: Making Sense of the Mathematics and Literacy Instruction in a Standarts-Based Mathematics Classroom. *American Educational Research Journal*, Vol. 41, No. 4, pp.927-962

Walker, E. N. (2006). Urban High School Students' Academic Communities and Their Effects on Mathematics Success. *American Educational Research Journal*, Vol. 43, No. 1, pp.43-73

Burris, C. C., Heubert, J. P. and Levin, H. M. (2006). Accelerating Mathematics Achivement Using Heterogeneous Grouping. *American Educational Research Journal*, Vol. 43, No. 1, pp.105-136

Clemets, D. H. and Sarama, J. (2008). Experimental Evaluation of the Effects of a Research-Based Preschool Mathematics Curriculum. *American Educational Research Journal*, Vol. 45, No. 4, pp.927-962

Stone III, J. R., Alfeld, C and Pearson, D. (2008). Rigor and Relevance: Enhancing High School Students' Math Skills Through Career and Technical Education. *American Educational Research Journal*, Vol. 45, No. 3, pp.767-795

Newton, K. J. (2008). An Extensive Analysis of Preservice Elementary Teachers' Knowledge of Fractions. *American Educational Research Journal*, Vol. 45, No. 4, pp.1080-1110

Sato, M., Wei, R. C. and Hammond, D. L. (2008). Improving Teachers' Assesment Practices Through Professional Development: The Case of National Board Certification. *American Educational Research Journal*, Vol. 45, No. 3, pp.669-700

Stinson, D. W. (2008). Negotiating Sociocultural Discources: The Counter-Storytelling of Academically (and Mathematically) Successful African American Male Students. *American Educational Research Journal*, Vol. 45, No. 4, pp.975-1010

Usher, E. L. (2009). Sources of Middle School Students' Self-Efficacy in Mathematics: A Qualitative Investigation. *American Educational Research Journal*, Vol. 46, No. 1, pp.275-314

Harwell, M., Post, T. R., Cutler, A., Maeda, Y., Anderson, E., Norman, K. W. and Medhanie, A. (2009). The Preparation of Students From National Science Foundation-Funded and Commercially Developed High School Mathematics Curricula for Their First University Mathematics Course. *American Educational Research Journal*, Vol. 46, No. 1, pp.203-231

Hand, V. M. (2010). The Co-Construction of Opposition in a Low-Track Mathematics Classroom. *American Educational Research Journal*, Vol. 47, No. 1, pp.97-132

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S.,

Neubrand, M. and Tsai, Y. M. (2010). Tecahers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal*, Vol. 47, No. 1, pp.133-180

Stein, M. K. and Kaufman, J. H. (2010). Selecting and Supporting the Use of Mathematics Curricula at Scale. *American Educational Research Journal*, Vol. 47, No. 3, pp.663-693

Appendix B

Papers in ***British Educational Research Journal*** on http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713406264~db=all

Opdenakker, M. C. and Damme, J. V. (2001). Relationship Between School Composition and Characteristics of School Process and Their Effect on Mathematics Achievement. *British Educational Research Journal*, 27:4, 407-432

Wiliam, D. and Bartholomew, H. (2004). It's not which school but which set you're in that matters: the influence of ability grouping practices on students progress in mathematics. *British Educational Research Journal*, 30:2, 279-293

de Abreu, G. and Cline, T. (2005). Parents' representations of their children's mathematics learning in multiethnic primary schools'. *British Educational Research Journal*, 31:6, 697-722

Pustjens, H., Van de gaer, E., Damme, J. V., Patrick, O. and LAndeghem, G. V. (2007). The sort – term and long – term effect of primary schools and classes on mathematics and language achivements scores. *British Educational Research Journal*, 33:3, 419-440

Pugh, G. and Telhaj, S. (2008). Faith schools, social capital and academic attainment: evidence from TIMSS-R mathematics scores in Flemish secondary schools. *British Educational Research Journal*, 34:2, 235-267

van Langhen, A., Rekers-Monbarg, L. and Dekkers, H. (2008). Mathematics and science choice following introduction of compulsary study profiles into Dutch secondary education. *British Educational Research Journal*, 34:6, 733-745

Kopershoek, H., Kuyper, H., van der Werf, G. and Bosker, R. (2010). Who succeeds in advanced mathematics and science cources? *British Educational Research Journal*, iFirst Article, 1-24

Appendix C

Papers in ***Review of Educational Research*** on http://rer.sagepub.com/content/by/year

Muis, K. R (2004). Personal Epistemology and Mathematics: A Critical Review and Synthesis of Research. *Review of Educational Research*, Vol. 74, No.3, pp.317-377.

Remillard, J. T. (2005). Examining Key Concepts in Research on Teachers' Use of Mathematics Curricula. *Review of Educational Research*, Vol. 75, No.2, pp.211-246.

Stinson, D. W. (2006). African American Male Adolescents, Schooling (and Mathematics): Deficiency, Rejection and Achivement. *Review of Educational Research*, Vol. 76, No.4, pp.477-506.

Slavin, R. E. and Lake, C. (2008). Effective Programs in Elementary Mathematics: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, Vol. 78, No.3, pp.427-515.

Walshaw, M. and Antony, G. (2008). The Teacher's Role in Classroom Discourse: A review of Recent Research Into Mathematics Classrooms. *Review of Educational Research*, Vol. 78, No.3, pp.516-551.

Slavin, R. E., Lake, C. and Groff, C. (2009). Effective Programs in Middle and High School Mathematics: A Best - Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, Vol. 79, No.2, pp.839-911.

Esmonde, I. (2009). Ideas and Identities: Supporting Equity in Cooperative Mathematics Learning. *Review of Educational Research*, Vol. 79, No.2, pp.1008-1043.

Gersten, R., Chard, D. J., Jayanti, M., Baker, S. K., Morphy, P. and Flojo, J. (2009). Mathematics Instruction for Students With Learning Disabilities: A Meta – Analysis of Instructional Components. *Review of Educational Research*, Vol. 79, No.3, pp.1020-1242.

Ng, S. S. N. and Rao, N. (2010). Chinese Number Words, Culture, and Mathematics Learning. *Review of Educational Research*, Vol. 80, No.2, pp.180-206.

Rakes, C. R., Valentine, J. C., Mcgatha, M. B. and Ronau, R. N. (2010). Methods of

Instructional Improvement in Algebra: A Systematics Review and Meta – Analysis. *Review of Educational Research*, Vol. 80, No.3, pp.372-400.

İLK TÜRK MATEMATİK DERGİSİ MEBAHİS-İ İLMİYE'DE BAZI LOGARİTMİK VE ÜSTEL DENKLEMLERİN ÇÖZÜMLERİNİN ARAŞTIRILMASI

Neslihan Ayşen Özkirişci

Yıldız Teknik Üniversitesi, Davutpaşa Kampüsü, Matematik Bölümü 34220 Esenler/İstanbul

aozk@yildiz.edu.tr

Kürşat Hakan Oral

Yıldız Teknik Üniversitesi, Davutpaşa Kampüsü, Matematik Bölümü 34220 Esenler/İstanbul

khoral@yildiz.edu.tr

Rabia Nagehan Üregen

Yıldız Teknik Üniversitesi, Davutpaşa Kampüsü, Matematik Bölümü 34220 Esenler/İstanbul

rnuregen40@gmail.com

Hasan Ünal

Yıldız Teknik Üniversitesi, Davutpaşa Kampüsü, Matematik Bölümü 34220 Esenler/İstanbul

hunal@yildiz.edu.tr

ÖZET

İlk Türk matematik dergisi olan Mebahis-i İlmiye, iki cilt ve on iki sayıdan oluşmakta olup, derginin editörü Vidinli Tevfik Paşa'dır. Dergi, matematik (pür matematik, finans matematiği, uygulamalı matematik) başta olmak üzere diğer doğa bilimleri üzerinde yayımlanan makalelerden oluşmaktadır. Çözümlemesi okuyucuya bırakılan sorular da mevcuttur. Ayrıca matematiksel düşünmeyi gerektiren bazı makaleler de içermektedir. Bu çalışmada özel olarak $xlogx - 2 = 0$ $(x^x = 100)$, $4^x + 5^x - 10 = 0$, $x^4 + y^4 = 300$; $x^3 + y^3 = 80$, $x^y = 5$; $y^x = 4$ denklemlerinin çözüm metotları incelenmiştir. Araştırmada döküman incelemesi metodu kullanılmıştır. Günümüzde yaklaşık değerleri bazı bilgisayar programları veya hesap makinesi yardımıyla hesaplanan bu denklem çözümleri, 19. yüzyılda nümerik yöntemlerle teknoloji kullanılmadan hesaplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Mebahis-i İlmiye, Hesab-ı Müsenna metodu, Hisâb el-Hataeyn metodu*

ABSTRACT

The purpose of this study was to explore first volume of an early Turkish mathematics journal called Scientific Themes. This journal has two volumes and each volumes has twelve issues. The editor of this journal was Vidinli Tevfik Pasha. When the characteristic of journal is examined, there were

articles that published in the areas of pure, applied (i.e. honeycomb conjecture) and financial mathematics (tax and interest calculations). Also there were short problems that posed for the readers. Furthermore, there are some articles interest of public for the development of mathematical thoughts (mathematical need for the development of industry). Especially, we investigate the solutions method given to equations such as $xlogx - 2 = 0$ $(x^x = 100)$, $4^x + 5^x - 10 = 0$, $x^4 + y^4 = 300$; $x^3 + y^3 = 80$, $x^y = 5$; $y^x = 4$. In our research investigation of document analysis method was used. The equations which could be solved precisely in 19th century without using any technology. Today we can solve this type of problems by using special software (maple, mathlap) or programming and also by using scientific calculators.

Keyword: *Scientific Themes, Method of Hesab-ı Müsenna, Method of Hisâb el-Hataeyn*

1. GİRİŞ

Osmanlı imparatorluğunda dergiler 19. yüzyılın ortalarında yayımlanmaya başlamıştır. Yayımlanan ilk dergi ise yayına 1849'da girmiş olan Vakayi-i Tıbbiye'dir. Bilim teknik alanındaki gelişmeleri Avrupa dillerinden tercümelerle Osmanlı toplumuna tanıtan ilk Türkçe dergi Mecmua-i Fünun (1862-1867) ve matematiksel bilimlerde yayımlanan ilk dergi ise Mebahis-i İlmiye olmuştur [1]. Mebahis-i İlmiye dergisi, Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye tarafından yayınlanmıştır. Bu cemiyet günümüzde Darüşşafaka olarak bilinmektedir. Bu cemiyet halka okuma yazmayı ve temel bilgileri öğretmek üzere ücretsiz dersler vermiştir [2].

Mebahis-i İlmiye, 25 Mayıs 1867 yılında ayda bir basılmak üzere yayımlanmıştır. 1869 yılına kadar, iki cilt ve on ikişer sayı olarak basılmıştır. Dergi, matematikteki yeni teknikleri tanıtmış, matematik temelli uygulamaları açıklayan yazılar yayımlamıştır. Okuyucu kitlesi, yüksek okul öğrencileri ve bu okullarda matematik eğitimi veren hocalar başta olmak üzere temel bilgilere sahip halktan oluşmaktadır. Okuyucunun ilgisini arttırmak için cevabı okuyucudan beklenen sorular da içermektedir. Derginin editörü ve başyazarı Vidinli Tevfik Paşa olmak üzere yazar kadrosu cemiyet kurucuları olan Yusuf Ziya Paşa ve Ahmet Muhtar Bey'dir [2]. Yazarların hedefi, Vidinli Hüseyin Tevfik Paşa'nın "Sanayinin muhtaç olduğu ulum" adlı makalesinde bahsettiği üzere ülkenin kalkınmasına, halkı matematik ve doğa bilimleri gibi modern bilimlerle eğiterek ve aydınlatarak yardımcı olmaktır [3].

Birinci ciltte, onbeş makale, dokuz soru ve bunlara verilen bir cevap ve İstanbul gazetesinin sorduğu iki soruya cevaptan oluşmakta ve okuyucuya çözmesi için bırakılan sekiz soru ile başlamaktadır.

2. HESAP YÖNTEMLERİ

Vidinli Tevfik Paşa ilerleyen sayılarda vereceği denklemlerin çözümlenmesinde kullanılmak üzere okuyucuya ilk adım olarak iki farklı hesap tekniği vermiştir.

2.1. Hesab-ı Müsenna

Vidinli Tevfik Paşa, Mebahis-i İlmiye'de yayımladığı ilk makalede Hesab-ı Müsenna adı verilen hesap tekniğini anlatır. Bu hesap tekniğinin orijinal adı "Dual Arithmetic" olup, bulan kişi İngiliz mühendis ve matematikçi Oliver Byrne'dır. Bu çalışmada Vidinli Tevfik Paşa okuyucuya ondalıklı sayıların herhangi bir kuvvetinin değerinin nasıl hesaplanacağını, herhangi bir sayının logaritmasının logaritma cetveli olmadan nasıl hesaplanacağını ve yüksek dereceden bir denklemin kökünün hesaplanmasını öğretmeye çalışmıştır [1], [4]. Bu konu bir yazı dizisi olarak ilerleyen sayılarda devam etmiştir.

2.2. Hisâb el-Hataeyn

Vidinli Tevfik Paşa'nın üzerinde durduğu bir diğer hesap tekniği ise günümüzde çift yanlış hesabı olarak bilinen Hisâb el-Hataeyn'dir. Hataeyn tariki olarak da adlandırılan bu hesap tekniği yardımıyla bir ve birden fazla bilinmeyenli lineer denklemlerin çözümleri yapılabilmektedir. Lineer olmayan denklemlerin çözümlerinde ise yaklaşık değerler elde edilmektedir [1], [5]. Bu hesap tekniğinin ilk ortaya çıkışı Mısırlılara dayanmaktadır. İslam medeniyetine ise Hint dünyasından girmiş olduğu düşünülmektedir. İslam matematiğinde bu hesap yönteminin "el-amel bi-el-keffat", "hisâb bi-el-kaffeteyn" gibi değişik adları vardır. Ünlü matematikçi Ali Kuşçu, el-Muhammediye fî el-hisâb isimli eserinde de bir makalesini hisâb el-hataeyn'e ayırmıştır. Çift yanlış hesabı Osmanlı muhasebe kalemlerinde çalışan muhasebeci ve katiplerin kullandığı bir hesap yöntemidir. Bu sebepten dolayı Osmanlı döneminde telif edilen birçok muhasebe matematiği kitabında hisâb el-hataeyn'e yer verilmiştir. Bu tekniğin temeli, problemin çözümüne ait bir tahmin yürüterek gerekli aritmetik işlemlerle doğru sonuca ulaşmaya dayanmaktadır [7].

Örneğin; $ax + b = c$ denkleminin Hisâb el-Hataeyn ile çözümü şu şekildedir:

Denklemdeki x değeri yerine sırasıyla x_1 ve x_2 konulduğunda,

$$ax_1 + b = c_1$$

$$ax_2 + b = c_2$$

elde edilmektedir. Bu durumda çift yanlış,

$$\Delta_1 = c - c_1$$

$$\Delta_2 = c - c_2$$

olur. Elde edilen bu yanlışların işaretleri aynı ise,

$$x = \frac{x_1\Delta_2 - x_2\Delta_1}{\Delta_2 - \Delta_1}$$

farklı ise,

$$x = \frac{x_1\Delta_2 + x_2\Delta_1}{\Delta_2 + \Delta_1}$$

şeklindedir [7].

Bu hesap yönteminin bir diğer uygulanışı da şu şekildedir:

x'e verilen x_1 ve x_2 değerleri arasındaki fark ile miktarı küçük olan hatanın çarpımlarının, iki hata arasındaki farka bölümü ile elde edilen sonuç (h değeri) hatası küçük olan değere eklenecek veya çıkarılacak miktardır. Formülize edilirse;

$$\Delta_1 < \Delta_2 \Rightarrow \frac{\Delta_1(x_1 - x_2)}{\Delta_1 - \Delta_2} = h$$

[5].

3. LOGARİTMİK VE ÜSTEL DENKLEMLER

3.1. $xlogx - 2 = 0$ ($x^x = 100$) Denklemi

Verilen denklemin çözümü, sırasıyla x=3 ve x=4 değerleri için incelendiğinde,

3×0.4471=1.3413

4×0.6021=2.4084

sonuçları elde edilir ve buradan x değerinin 3 ile 4 arasında olduğu anlaşılmaktadır.

Buradaki x'lerin logaritma değerleri ise Hesab-ı Müsenna yöntemi ile hesaplanmıştır.

x=3.5 değeri için incelendiğinde,

3.5×0.54406=1.90424

elde edilmekte ve buradan ortaya çıkan hatanın

2-1.90424=0.09576

olduğu görülmektedir. Dolayısıyla aranan x değerinin 3.5'ten büyük olduğu sonucuna varılmaktadır.

x=3.6 değeri için incelendiğinde ise

$x$log x= 3.6×0.5563=2.002689

olur. Öyleyse hata -0.002689'dur. O halde x değeri 3.5 ile 3.6 arasındadır. x'in bulunduğu aralık daraltılmış olup bu aşamada Hîsab el-Hataeyn yöntemi uygulanırsa;

$$\frac{-0.002689 \times (3.6 - 3.5)}{-0.002689 - 0.09576} = 0.0273$$

sonucuna ulaşılır. Şu halde; x=3.6-0.0027=3.5973 için

$x\log x$=3.5973×0.55597=2.000014

elde edilir. Buradaki hata ise -0.000014 bulunur. Ulaşılmak istenen sonuca bir miktar daha yakınlaşmak amacıyla x=3.5972 alındığında

$x\log x$=3.5972×0.55596=1.999915

hata yaklaşık olarak 0.00008'dir ve böylece 2'ye en yakın sonuç elde edilir. Dolayısıyla x=3.5972 olduğu ortaya çıkmaktadır [8].

3.2. $4^x + 5^x - 10 = 0$ Denklemi

Verilen denklemi inceleyelim:

x=1 ve x=1.1 değerleri sırasıyla konulduğunda,

4+5=9

$$4^{1.1} + 5^{1.1} = 10.4679$$

olduğundan hatalar da sırasıyla -1 ve 0.4679'dur. Hataeyn tariki gereğince,

$$\frac{0.4679 \times (1.1 - 1)}{0.4679 + 1} = 0.031$$

elde edilir ve x=1.1 için hata miktarı daha az olduğundan düzeltmeden sonra 1.1-0.031=1.069 olduğu görülür. Bu durumda aranan x değerinin 3 ondalık hanesi sağlamlaşmış olup bir miktar daha yakınlaşmak amacıyla x yerine sırasıyla 1.06 ve 1.07 konulursa,

$$4^{1.06} + 5^{1.06} = 9.8538$$

$$4^{1.07} + 5^{1.07} = 10.0038$$

olduğundan hata miktarları da sırasıyla -0.1462 ve 0.0038'dir. Hataeyn tariki gereğince;

$$\frac{0.0038 \times (1.07 - 1.06)}{0.0038 + 0.1462} = 0.0002$$

bulunur ve bu sonuç hata miktarı az olan değerden çıkarılırsa,

x=1.07-0.0002=1.0698

elde edilir [8].

3.3. $x^4 + y^4 = 300$; $x^3 + y^3 = 80$ Denklemlerinin Ortak Çözümü

Birinci denklemde y=0, 1, 2, 3 değerleri sırasıyla konularak x değerleri elde edilir. x ve y'nin karşılıklı değerleri ikinci denklemde yazılarak y bilinmeyeninin 2 ile 3 arasında olduğu görülür. Çünkü birinci denklemde y=2 konulduğunda

$$logx^3 = \frac{3}{4}log284 = 1.8399$$

elde edilir. Buradan $x^3 = 69.181$ olarak bulunur. Elde edilen bu sonuç ikinci denklemde yerine konulduğunda hata 2.819 ve benzer şekilde birinci denklemde y=3 konulduğunda ise hata -3.928 bulunur. O halde y değeri 2 ile 3 arasındadır. Öyleyse y=2.5 değeri için denklemler incelenirse gerekli işlemler sonucu hata -1.107 olmakta ve bu takdirde y bilinmeyeninin 2 ile 2.5 arasında olduğu sonucuna varılır. Şimdi de y=2.4 değeri için incelenirse hata 0.158 elde edilir. Böylece y'nin 2.4 ile 2.5 arasında olduğu görülür. y'nin bulunduğu aralık daraltılmış olup bu noktada Hisâb el-Hataeyn metodu uygulandığında,

$$\frac{0.158 \times (2.5 - 2.4)}{0.158 + 1.107} = 0.01$$

bulunur. Bu sonuç hata miktarı daha az olan 2.4 değerine eklendiğinde $y_1 = 2.41$ elde edilir. Dolayısıyla y değeri 2.41 ile 2.5 arasındadır. Şimdi ise sırayla y=2.42 ve y=2.43 değerleri için aynı yöntemle hatalar hesaplandığında elde edilen sonuçlar da sırasıyla 0.018 ve -0.053 olur. Öyleyse y değerinin 2.42 ile 2.43 arasında olduğu sonucu çıkar. Şu halde elde edilen hata ise Hataeyn tariki ile 0.0025 olur. Sonuç olarak, y=2.42+0.0025=2.4225 elde edilir ve bu değer denklemde yerine konularak x=4.0268 bulunur [8].

3.4. $x^y = 5$; $y^x = 4$ Denklemlerinin Ortak Çözümü

Verilen denklemlerde her iki tarafın logaritması alınırsa,

$$y\log x = \log 5 = 0.69897$$

$$x\log y = \log 4 = 0.60259$$

x yerine 0, 1, 2, 3, 4 konularak y değerleri bulunur ve bu bulunan değerler ikinci denklemde yerine konulursa; x=2 için y=2.322 bulunur ve elde edilen hata 0.1291'dir. x=3 için y=1.4649 bulunur ve elde edilen hata -0.1051 'dir. Dolayısıyla x değeri 2 ile 3 arasındadır. x=2.5 konulursa y=1.76 elde edilir ve bu değerler ikinci denklemde yerine konulduğunda ise elde edilen hata 0.011'dir. Bu durumda x değeri 2.5 ile 3 arasındadır ve hata değeri daha az olduğundan 2.5'e daha yakındır. Hîsab el-Hataeyn uygulanırsa;

$$\frac{0.011 - (3 - 2.5)}{0.011 - (-0.1051)} = 0.04$$

Bulunan bu değer hatası az olan x değerine eklendiğinde ise x=2.54 elde edilir ve denklemde yerine konulduğunda hata 0.00038 olur. Tekrar Hataeyn metodu uygulandığında hatası az olan 2.54 değerine eklenecek olan sonuç 0.001'dir. Dolayısıyla x=2.541 bulunur ve yine denklemde yerine konularak y=1.725 sonucu elde edilir [8].

4. SONUÇ

Vidinli Tevfik Paşa, dergiyi çıkarma amaçları doğrultusunda adım adım hedef kitleyi ihtiyaç duydukları hesaplamaları kendileri yapabilecek düzeye ulaştırmıştır. İlerleyen sayılarda okuyucular da önceden bırakılan sorulara çözümler yollamışlardır. Dolayısıyla, okuyucu kitlesinin matematiğe ilgisinin arttığı anlaşılmaktadır.

Günümüzde hesap makinesi ve bilgisayar programları yardımıyla hesaplanabilen denklemlerin günümüzden 1 asır önce nümerik yöntemlerle yaklaşık olarak basitçe hesaplanabildiği görülmektedir.

KAYNAKLAR

Ağargün, A.G., Üregen, R.N., Oral K.H., Ünal, H., (2010). Mebahis-i İlmiye: İlk Türk Matematik Dergisi. 9. Matematik Sempozyumu, Trabzon.

Günergün, F. (2007). Matematiksel Bilimlerde ilk Türkçe Dergi: Mebahis-i İlmiye. *Osmanlı Bilim Araştırmaları Dergisi, 8(2), 2-42.*

Fazlıoğlu, İ. (2003). Ali Kuşçu'nun el-Muhammediyye fî el-hisâb'ının 'Çift Yanlış' ile 'Tahlîl' Hesabı Bölümü. *Kutadgubilig Dergisi, 4.sayı.*

Vidinli, H.T. (1868). Sanayinin muhtac olduğu ulum. *Mebahis-i İlmiye. 2(3), 89-94.*

Vidinli, H.T. (1867b). Hesab-ı Müsenna. *Mebahis-i İlmiye. 1(1), 1-33.*

Vidinli, H.T. (1867b). Hisâb el-Hataeyn tarikine dair bir haşiye. *Mebahis-i İlmiye. 2(8,9), 230-236.*

Vidinli, H.T. (1867a). Bir zaman ulemayı arabın malumları olan havas-adaddan bir mesele. *Mebahis-i İlmiye. 1(2), 34-40.*

Vidinli, H.T. (1868). Hataeyn tarikine dair haşiye. *Mebahis-i İlmiye. 2(9),259-267.*

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİKSEL SOYUTLAMASI VE SOYUTLAMANIN İNDİRGENMESİ

Mehmet Can
Yıldız Teknik Üniversitesi, Davutpaşa Kampüsü, Matematik Bölümü 34220 Esenler/İstanbul
canmehmett@gmail.com

Hasan Ünal
Yıldız Teknik Üniversitesi, Davutpaşa Kampüsü, Matematik Bölümü 34220 Esenler/İstanbul
hunal@yildiz.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmanın amacı farklı orta öğretim öğrencilerinin soyut düşünme yeteneklerini matematik öğretimde soyutlamanın önemini araştırmaktır. Farklı öğrencilere beş sorur sorduk. Bunun yanında soyutlamanın indirgenmesi araştırıldı. Sonuçlara göre genelde öğrenciler araçsal anlamada başarı gösterdiler. Diğer bir deyişle onlar kuralları takip edip hesapladılar. Fakat bazıları kavramları genelleyerek soyutlama seviyesine ulaştılar. Öğrenciler hafızalarındaki metotlarla soyutlamayı indirgediler.

Bu çalışmada nitel metot kullanıldı, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle data toplandı. Kuramsal çerçeve olarak Zazkis ve Campbell' in soyutlamanın indirgenmesi metodu kullanıldı.

Anahtar Kelimeler: *Soyutlama, orta öğretim, soyutlamanın indirgenmesi*

ABSTRACT

The aim of the reserach was to investigate abstract thinking of different high school students and the importance of abstraction in mathematics education. We asked to five different questions to different students. Morever we researched on the the reduction of abstraction. According to results in general students were able to Show instrumental understanding. In other words they can do follow procedures, calculation. But some students were able to generalize the concept to reach the abstraction level. Students reduced the abstraction by the method they have memorized.

Qualitative method applied in this research, using semi-structured interview data were collected. Theoretical framework use for this study was Zazkiz&Campbell "Reducing Abstraciton" model.

Keywords: *Abstraction, high school, reducing abstraction*

1.GİRİŞ

Günümüzde toplumun eğitim kurumlarınca yetiştirilecek insan modelinin şekillenmesinde en önemli argümanlardan biri olarak matematik önemli bir tutmaktadır. Çünkü bilgi çağını yakalayabilmek veya en azından takip edebilmek için iyi yetişmiş teknisyen, mühendis ve bilim adamlarına ihtiyaç vardır. Bu kadroları yetiştirmek için eğitim sisteminde matematik kültürünün ve matematiksel soyutlama yeteneğinin kazandırıldığı bir matematik eğitimine ihtiyaç vardır.

Matematiksel eğitiminin süreci diğer bilim dallarından biraz daha zorlu bir sistematik yapı içermektedir. Bu zorlu sistematik içerisinde, bilgi bankamız olan beynimize sürekli yeni bilgiler kazandırıp eski bilgilerimizin ise canlılığının korunmasını sağlamak matematik eğitiminin olmazsa olmaz şartıdır. Bu nedenle soyutlama teması özellikle matematik eğitimimiz boyunca önemli bir yer teşkil etmektedir. Çünkü matematik derslerinde veya hayatın matematik içeren kısımlarında başarılı olabilmemiz soyut düşünebilme yeteneğimizle doğru orantılıdır. Aksi halde kazanılan başarılar kısa vadeli ve gelip geçici olmaktadır.

Matematikteki ve matematik öğrenimindeki soyutlama fikri son yıllarda matematik eğitim ve araştırma komitelerinin de dikkatini çekti. Bu konunun önemine 2002 yılında yapılan Araştırma Forumunda, Matematik Eğitimi Psikolojisi (PME) Konferansında değinildi [1]. Ayrıca literatür taraması yapıldığında dünyanın birçok yerinde bu konuda yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir:

- 2001 de Hollandalı Van Oers ve Poland' ın "Cognitive Science Quarterly" adlı dergide yayınlanan "Contextualization for abstraction" adlı makalesi,
- Yine 2001 de İsrailli araştırmacılar Hershkowitz, R., Schwarz, B. B. ve Dreyfus, T.' nin "Journal for Research in Mathematics Education" adlı dergide yayınlanan "Abstraction in context: Epistemic Actions" adlı makalesi,
- 2007 yılında Avustralyalı araştırmacılar Michael Mitchelmore and Paul White' nin " Mathematics Education Research Journal" adlı dergide yayınlanan "Abstraction in Mathematics Learning" adlı makaleleri bunlardan yalnızca birkaç tanesidir.

Ülkemizde ise bu konuyla ilgili pek bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Yalnızca Fatih Özmantar'ın John Monaghan ile birlikte 2004 de 10. Sınıf öğrencileriyle yaptığı matematiksel soyutlama sürecini açıklamaya yönelik "Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics" adlı dergide yayınlanan çalışması vardır.

Soyutlama fikrine olan ilgi büyüdükçe bu konu "soyutlamanın indirgenmesi" de tartışılır hale getirmiştir. İnsan beyni bir problemle karşılaşıldığında, daha önceden denenmiş veya tecrübe edilmiş bir yöntemin benimsenmesi eğilimindedir. Bununla beraber, özellikle öğrencilik yıllarında karşımıza çıkan problemleri çözme zorunluluğunun getirdiği baskıyla zihnimizdeki resimlerin aynısı olmayan resimlerle karşılaştığımızda, durumun üstesinden gelebilmek için soyutlamayı indirgeriz. Yani bir problemi çözebilmek için metot geliştirebilecekken (yani matematiksel soyutlama yapabilecekken)

veya verili bir metodu kullanıp çözebilecekken sırf çözmüş yapmak adına kalite seviyesi düşük bir çözüm üretmiş oluruz.

2. Çalışmanın Amacı

Araştırmanın amacı orta öğretim öğrencilerinin matematiksel soyutlama seviyelerin incelemek ve soyutlamanın indirgenmesi konusunu araştırmaktır. Bu amaçla Anadolu lisesi ve özel okullarda ki başarılı öğrencilerle çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmada öğrencilere diziler ve toplam sembolü konusundan sorular sorulmuştur.

4. Soyutlama

Soyutlama Aristotle ve Plato' dan beri çeşitli filozoflar tarafından tartışılmış ve ele alınmış bir konudur. Aristotle'nin çalışmalarında alıp götürmek anlamıyla karşımıza çıkan soyutlama daha sonradan İngiliz deneyimci filozoflar tarafından ele alınmıştır.

Bu filozoflar soyutlama ile ilgili klasik bir bakış açısı oluşmasını sağlamışlardır ve bu klasik soyutlama fikri ile ilgili düşünceleri de aşağıdaki şekilde özetlenebilir[2]:

1. Soyutlamalar, nesnelerin kategorilerle temsil edilmesiyle oluşmaktadır.
2. Soyutlamalar bağlamdan (ortamı çevreleyen koşullardan) bağımsız temsillerdir.
3. Soyut düşünme, düşünce gelişiminin daha ileri adımlarının ayırt edici bir özelliğidir.

Burada dikkatimizi çeken en önemli düşünce soyutlamanın öğrenmenin gerçekleştiği zamandan, mekandan ve ortamdan bağımsız gerçekleşebileceğine inanılmasıdır.

20.yüzyılda soyutlama ile ilgili çalışmalar giderek artmaya devam etti. Russell [3], soyut düşüncenin insan zekasının en üst düzey başarısı ve en güçlü aracı olduğunun belirtmektedir. Cassier [4], bir süreç sonunda ulaşılan genel bir ifadenin soyutlamanın en son noktası olmadığını, hatta bazı genel ilkelerin sürekli olarak başlamaya hazır olduğunu vurgulamıştır. Sierpinska [5] ise soyutlamayı kısaca "bir kavramdan belli özelliklerin ayrılması eylemi" olarak açıklamaktadır.

Günümüze gelindiğinde ise soyutlama fikrini iki değişik bakış açısıyla yorumlandığı görülmektedir. Bilişsel soyutlama görüşü ve sosyokültürel soyutlama görüşü. Soyutlamayı bilişsel bakış açısıyla ele alan araştırmacılar, öğrenmenin konuyla ilgili verilen örneklerdeki benzerliklerden hareketle gerçekleşeceğini düşünüyorlar. Bu alandaki en önemli isimlerin başında da Piaget ve Skemp geliyor. Skemp'in soyutlama ile ilgili bazı ifadeleri aşağıdaki verilmiştir [6]:

Soyutlayış (abstracting) benzerlikleri fark ettiğimiz bir aktivitedir…. deneyimlerimiz arasından. Sınıflama bu benzerlikler temel alınarak deneyimlerimizin bir araya toplanması demektir. Soyutlama önceden oluşturulan bir sınıflamadaki benzerlikleri fark etme gibi yeni deneyimleri tanımamızı sağlayan bir çeşit sürekli değişimdir. Bir etkinlik olarak soyutlayış ve bir son-ürün olarak soyutlama arasındaki farkı ayırt etmek için ikincisi kavram olarak anılmaktadır.

Deneyimlere dayandığından dolayı Skemp'in kavramı deneysel soyutlama olarak adlandırılır. Skemp ve Piaget'in soyutlama anlayışı kavramlar arasındaki yüzeysel benzerliklere dayanmaktadır. Fakat Skemp'in soyutlama bakış açısı Piaget'ten daha derindir. Diğer bir deyişle deneysel soyutlama günlük yaşamdaki kavramları oluşturmaya yönelik bir soyutlama tipi olduğu söylenebilir [7].

Soyutlamayı bilişsel bakış açısından değerlendiren önemli isimlerden biri de Dianes'tir. Dianes[8] soyutlamayı bir grup farklı durumdan ortak özellik çıkarma süreci olarak tanımlamaktadır. Kısaca özetlenecek olursa bilişsel bakış açısından soyutlamayı değerlendiren araştırmacıların üzerinde durdukları üç önemli ifade vardır [9]:

1. Çok sayıdaki belli örneklerin ortak noktalarının tanınmasıyla ulaşılan genelleme
2. Düşük somut seviyelerden soyut düşüncenin yüksek seviyelerine geçiş
3. Ortamı çevreleyen koşullardan bağımsız olarak gerçeklesen bir süreç

Sosyokültürel soyutlama görüşüne sahip araştırmacılar ise öğrenmenin çevreden, araç kullanımından, sosyal etkileşimden ve ortamı çevreleyen koşullardan ayrı gerçekleşemeyeceğini düşünürler. Hoyles ve Noss[10] soyutlamayı öğrencilerin sahip oldukları kavramsal bilgileri ilişkilendirmeleri boyutunda ele almışlar ve durumsal soyutlama fikrini (situated abstraction) üretmişlerdir.

Van Oers, 'soyut' un bir kavramın yeni, daha önce fark edilmemiş bir özelliği değil, düşünmemize katkı sağlayan bir özellik olduğunu ifade ederek soyutlamayı "belli bir bakış açısından hareketle ilişkilerin oluşturulması süreci" olarak tanımlamıştır.

Soyutlamayı açıklamaya yönelik sosyokültürel perspektifle yaklaşan en önemli teorilerin başında bugünde birçok araştırmacı tarafından kullanılan Hershkowitz, Schwarz ve Dreyfus [11] 'un ürettiği RBC soyutlama teorisi gelmektedir. Matematiksel soyutlama teorisi olan RBC, Tanıma (Recognizing), Kullanma (Building with) ve Oluşturma (Constructing) epistemik eylemlerinin ilk harflerinin bir araya getirilmesiyle isimlendirilmiştir. Hershkowitz, Schwarz, Dreyfus' a göre soyutlama, daha önce oluşturulmuş matematiksel bilgilerin dikey olarak yeniden düzenlenerek yeni bir matematiksel yapı oluşturulması aktivitesidir. Burada dikey matematikleştirme, matematiksel elementlerin aktivite surecinde bir araya getirilmeleri, aralarında bağlantılar kurulmaları, yeni ilişkiler kurularak elementlerin (bileşenlerin) orijinal hallerine göre daha soyut olacak şekilde düzenlenmesi anlamına gelmektedir ve aktivite de, Leont'ev'in[12] ortaya koymuş olduğu sekli ile "aktivite teorisi'nde geçtiği anlamda kullanılmaktadır. Yani matematiksel soyutlama surecinin gerçekleştiği ortamın önemine ve aktiviteyi çevreleyen koşulların tamamının göz önüne alınması gerektiğini ima etmektedir.

RBC kuramı kendisine temel olarak bir takım sosyokültürel ve epistemolojik ilkeler tayin etmiştir. Bunlar ise Davydov'un (1990) bilgi oluşturma felsefesine dayalı ve Leont'ev in aktivite teorisine dayanmaktadır. Aktivite teorisine göre aktiviteler davranışlar zincirinin oluşmasını sağlar. Bu yazarlar, aktivite teorisinden yola çıkarak matematiksel soyutlama sürecinin gelişiminde fiziksel,

sembolik ve semiyotik araçların matematiksel bilginin oluşumuna olan etkilerini özellikle vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra soyutlama sürecinde aktiviteye katılanların kişisel geçmişlerinin, aktivitenin gerçekleşmiş olduğu sosyokültürel ve fiziksel koşulların bu gelişim sürecini etkilediğini ve çoğu zamanda belirlediğini örneklerle göstermeye çalışmışlardır.

RBC soyutlama teorisi üç epistemik eylemden oluşuyordu (epistemik eylemler, bilginin oluşturulması ve kullanılması ile ilgili eylemler olarak ifade edilebilir). Bu eylemler tanıma, kullanma ve oluşturmadır. Şimdi bunları kısaca açıklayalım:

Tanıma, daha önce oluşturulan bir yapının kullanılmasıdır. Tanıdık bir matematiksel yapının farkına varılması, bu yapının karşılaşılan matematiksel bir ortamda fark edildiğinde gerçekleşir. Burada bahsedilen "yapı", matematiksel bir aktivite sonucunda ortaya çıkan [13] kavram, yöntem ve/veya stratejiler olabilir. Tanıma, öğrencinin konu ile ilgili geçmiş aktivitelerin sonuçlarını açıklayabilmesi, 'tanıdık bir matematiksel yapının varlığını fark etmesi' dir [14]. Tanımanın gerçekleştiği an, söz konusu tanıdık yapının öğrencinin zihnine girdiği ilk an değildir ve çoğu zaman deneysel düşünme seviyesinde gerçekleşir.

Kullanma, verilen bir hedefi gerçekleştirmek için eskiden oluşturulan matematiksel yapıların kullanılması, benzer bilgilerin bir araya getirilerek bir amacı gerçekleştirmek üzere kullanılmasını ifade eder. Kullanma sürecinde öğrenci yeni ve daha karmaşık yapısal bilgi ile zenginleşmez, problemde uygulanabilir bir çözümü oluşturmak için mevcut yapısal bilgisini kullanır. Kullanma genellikle bir problem çözme, bir matematiksel durumu anlama ve bu durumu açıklama veya bir süreç üzerinde dikkatle düşünme gibi bir hedefi başarmaya odaklanıldığında gerçekleşir. Bu hedefi gerçekleştirmek için öğrenciler stratejilerin, kuralların veya teoremlerin yardımına başvurabilir. Öğrenciler bir hedefi başarmak için daha önceki aktiviteler aracılığıyla farkına vardıkları yapıları kullanırlar. Kullanma, öğrenciye ipucu verilmesi gibi bir kaynağın öğrenciye hatırlatılması ile de gerçekleşebilir.

Oluşturma, 'var olan matematiksel bilgi bileşenlerinin bir araya getirilmesi ile bu bilgiler arasında yeniden bir düzenlemeye gidilmesi neticesinde yeni bir anlam oluşturulması süreci'dir. RBC soyutlama teorisinin merkezi 'oluşturma'dır öyle ki, bu epistemik eylem olmadan soyutlama gerçekleşemez.

Oluşturma, kullanma ve tanıma eylemlerini de içerir. Diğer bir deyişle, tanıma diğer iki eylemin, kullanma oluşturma eylemlerinin içinde yer alırken oluşturma eylemi bu üç epistemik eylemi de içerir. Öğrenciler standart bir matematiksel problem çözerken tanıma ve kullanma eylemleri değişimli olarak gerçekleşebilir. Ancak standart olmayan bir problem çözerken kendileri için yeni olan bir olayı bularak, bu olayın içsel yapısı üzerinde dikkatle düşünerek ve zihinlerindeki diğer bilgilerle ilişkilendirerek oluşturma gerçekleşiyor olabilir. Böylece oluşturmanın, tanıma ve kullanmadan bağımsız olmadığı görülmektedir.

5.Matematiksel Soyutlama

Soyut kelimesi bir sıfat olarak 1991 de 'matematik konularını sınıflandırma' (mathematics subject classification) da ana başlık olarak yalnız bir kere ve alt başlıklarda da 15 kez kullanılmıştır. Bunlarda dikkatle incelendiğinde gösterdi ki 'soyut', 'genel' anlamına çok yakın bir anlamda kullanıldı [15]. Daha sonraları da soyutlama üzerine birçok tanım yapıldı ve bu alanda Skemp ve Hershkowitz, Schwarz, Dreyfus un yaptıkları tanımlar çok dikkat topladı. Bunlardan da yola çıkarak matematiksel soyutlama kavramını daha sade bir şekilde şöyle tanımlayabiliriz:

Matematiksel bir kavramın başlangıçta ilişkili olabileceği herhangi bir nesneye olan bağımlılığını ortadan kaldırıp genelleştirerek daha geniş bir uygulama alanına sahip olmasıdır ki bugünde birçok matematikçi soyutlamaya genel anlamda genelleştirme olarak dikkate almaktadır.

Kendi yaptığım çalışmada bende soyutlamayı genelleştirme olarak düşünüp bu bağlamda öğrencilere serilerle ilgili sorular yönelttim ve birazdan da bunlarla ilgili birkaç örneği sizlerle paylaşacağım.

6.Soyutlamanın İndirgenmesi

Soyutlamanın indirgenmesi teması özellikle soyutlama yapamadığımız zamanlarda karşımıza çıkar ve soyutlama seviyesi' nin üç farklı yorumunu temel alır: (a) düşünülen nesne ve düşünen insan arasındaki ilişki kalitesindeki soyutlama seviyesi, (b) süreç-nesne ikilisinin yansıması olarak soyutlama seviyesi, ve (c) düşünce kavramının karmaşıklığının derecesi olarak soyutlama seviyesi. Şimdi bu üç yorumu örneklerle beraber kısaca açıklayalım:

Düşünülen nesne ve düşünen insan arasındaki ilişki kalitesindeki soyutlama seviyesinin yorumu, Wilensky'ın [16] herhangi bir şeyin ya soyut ya da somut olması o şeyin doğal bir özelliği olmadığını, bilakis, bunun kişi ile nesne arasındaki ilişkinin özelliğinden kaynaklandığını iddia etmesinden kaynaklanır. Diğer bir deyişle, her kavram ve her kişi için önceki iki deneyim arasındaki ilişkiyi yansıtan farklı soyutlama seviyeleri elde edebiliriz. Bir kişi bir konuya ne kadar yakın olursa ve konuyla ne kadar çok bağ kurmuşsa, bu konuyu daha somut (ve daha az soyut) hisseder. Bu bakış açısının temelinde, bazı öğrencilerin yürüttüğü mantıksal süreçlerin bilinmeyen konuyu daha tanıdık hale getirme çabaları, diğer deyişle soyut olanı daha da somutlaştırmaları sembol olarak alınabilir

Örnek : Farklı tabanlar (Kişisel deneyim)

Bu örnek bir ilkokul öğretmeni olan, 10 dan farklı sayı tabanları kullanarak hesap yapma fikri ile tanışan Sue ile olan bir röportajdan alınmıştır.

Biz: Sayı tabanı olarak 5'i kullanmaktayız. 12 ve 14'ü 5 sayı tabanına göre toplayabilir misin? (bir-iki ve bir-dört şeklinde okunur)

Sue: 12 (bir-iki) 5 sayı tabanında nedir? 7, evet, 5, 6, 7 ve 14 (bir-dört) 9 olmalı, yani birlikte 16.

Biz: Bu 5 sayı tabanında mı?

Sue: Ah-hayır, bunu tekrar 5 tabanına koymalıyım. Böylece 10 (bir-sıfır) eşittir 5, ve 11, 12 (bir-bir, bir-iki) diye devam eder 13, 14, 20…. Yani 20 (iki-sıfır) eşittir 10 ve 30 (üç-sıfır) 15 olacak, böylece 16 eşittir 31 (üç-bir)

Sue'nun aşikar olmadığı tabandaki bir problem sorulduğunda göstermiş olduğu tanıdık olan 10 sayı tabanına dönme eğilimi soyutlama seviyesinde indirgenmeye bir örnektir. 10 sayı tabanı öğrencilerin tüm okul yaşamları boyunca kullandıkları taban olduğu için alışılmıştır, bu örnek düşünülen nesne ve öğrenci arasındaki ilişkiye dayanır. İlkokul öğretmenleri için farklı sayı tabanları bazen çok basamaklı toplama ve çıkarma işlemlerindeki alışılmış algoritmayı güçlendirmek için kullanılır. Bunun yanında, yukarıdaki alıntıda örneklendiği gibi, Sue 5 sayı tabanını kullanarak toplama yapmaktan kaçındı, bunun yerine önce sayıları 10 tabanına çevirdi, topladı ve sonucu 5 tabanına tekrar çevirip söyledi. Sue'nun çözümünü tanıdık olmayan 5 sayı tabanından tanıdık olduğu 10 sayı tabanına sayıları sayarak ve eşleştirerek dönüştürmesi soyutlamanın indirgenmesi olarak yorumlanabilir. Bu bölümde soyutlamanın perspektifinden gösterdi ki, soyutlama seviyesi indirgenmiştir.

Süreç-nesne ikilisinin yansıması olarak soyutlama seviyesinin yorumu matematik eğitiminde kavram gelişimindeki bazı teorilerde önerilen süreç-nesne ikilisine dayanır. Bu ikiliye dayanan teoriler matematiksel düşüncedeki süreç kavramını ve nesne kavramını birbirinden ayırırlar ve matematiksel bir kavramın öğrenildiği zaman, süreç önceliği kavramı nesne önceliği kavramından daha az soyut olduğunu söylerler. Böylece, matematiksel kavramın süreç kavramı, nesnel kavramından daha düşük bir soyutlama seviyesinde olarak yorumlanabilir.

Ör*nek : Temel Sayı Teorisi [17]*

Zazkis and Campbell (1996) öğreticilerin doğal sayıları anlayışını, bölünebilme ve çarpım yapılarının özelliklerine odaklanışlarını araştırır. Aşağıdaki alıntıda öğretici bölünebilme kavramını anlatıyor.

Int: Yandaki sayıyı düşün $3^2 + 5^2 \times$ 7. Bunun üzerinde biraz konuşacağız, buna M diyelim. M 7 ile bölünür mü, ne düşünüyorsun?

Mia: Tamam problemi çözeceğim. . . [biraz bekler] Evet bölünür.

Int: Lütfen açıkla, hesap makinen ile ne yapıyordun?

Mia: Çözdüm ve bu 1575 dir ve 7 ile bölünürse 225'i verir. Ya da bölündüğünde ondalık vermez böylece tam bölünür.

Öğrencilerin sayıların ayrışımını dikkate almak yerine hesaplama yolunu seçmeleri Zazkis ve Campbell (1996)'in raporlarında tartışıldı. Rapora göre, M'nin yapısı itibariyle bölünebilirliğini en

küçük çarpanla (3,5,ve 7) sonuca varabilen öğrenciler, çarpan olmayan sayılar (11) veya bileşik çarpanlar (15 ve 63) soruda olduğunda hesaplamaya yönelirler. İşlem-nesne ikiliği bakış açısından, bu öğrenciler bölünebilirliğin sürecini düşünerek soyutlamanın seviyesini indirgemiştir. Bölünebilirlik analiz etmektense bütün bir sayıya ulaşarak bölmeyi yapmışlardır.

Soyutlama seviyesinin üçüncü yorumu ***düşünce kavramının karmaşıklığının derecesi olarak soyutlama seviyesi***ni ele alır. Örneğin, elemanların bir grubu o gruptaki herhangi bir elemandan daha birleşik bir matematiksel yapıdadır. Bu otomatik olarak bir şey ifade etmez, çünkü birleşik nesneler açısından düşünmek daha zor olmalıdır. Burada kabul gören yaklaşım ise bir yapının ne kadar birleşik ise o kadar soyut olduğudur. Çünkü, daha fazla detay, varlık bir bütün olarak analiz edildiğinde göz ardı edilir.

Örnek : Temel Sayı Teorisi [17]

Aşağıdaki pasaj, ilk okul öğretmenlerinin doğal sayıların bölünebilmesi anlatımı için daha önce yapılmış bir çalışmadan alınmıştır.

Int: 12358 ve 12368 arasında 7 ile bölünebilen bir sayı var mıdır?

Nicole: Bölündüğünden emin olmak için hepsini teker teker denemeliyim. Hesap makinesi kullanabilir miyim?

Int: Evet kullanabilirsin ama sadece bir dakika. Bölmelere başlamadan önce, tahminin ne?

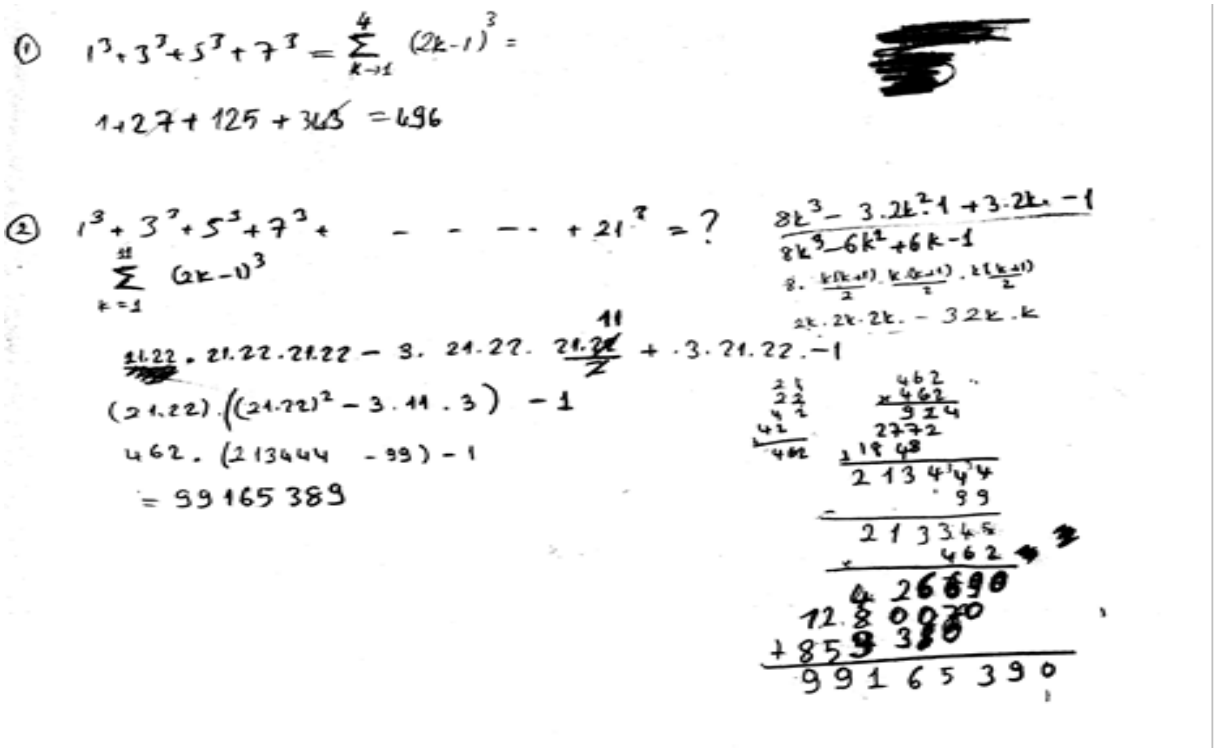
Nicole: Gerçekten bilmiyorum.3 veya 9 olsaydı, basamakları toplardım fakat 7 için, buna benzer bir şey yapmadık. O yüzden hepsini tek tek bölmeliyim.

Bu kısımda ele alınan soyutlamanın indirgenmesi bakış açısından, şu gözlemi belirtebiliriz: Nicole, verilen iki sayı arasında, 7 ile bölünebilen bir sayı bulmak ister "bu sayının varlığını göstererek". Görev, aralıkta ki 10 sayının göz önünde tutulmasını isterken, Nicole her sayının bölünebilmesini tek tek kontrol eder. Bu esnada o, daha kompleks bir nesneden, sayıların bir aralığı veya kümesinden ziyade, dikkate değer sayıları göz önünde tutuyor. Bu yüzden, soyutlama derecesi indirgenir; bir kümenin özelliği, elemanlarının her birinin özelliğinin karşılaştırılmasıyla incelenir.

7. Bulgular ve Yorumlar

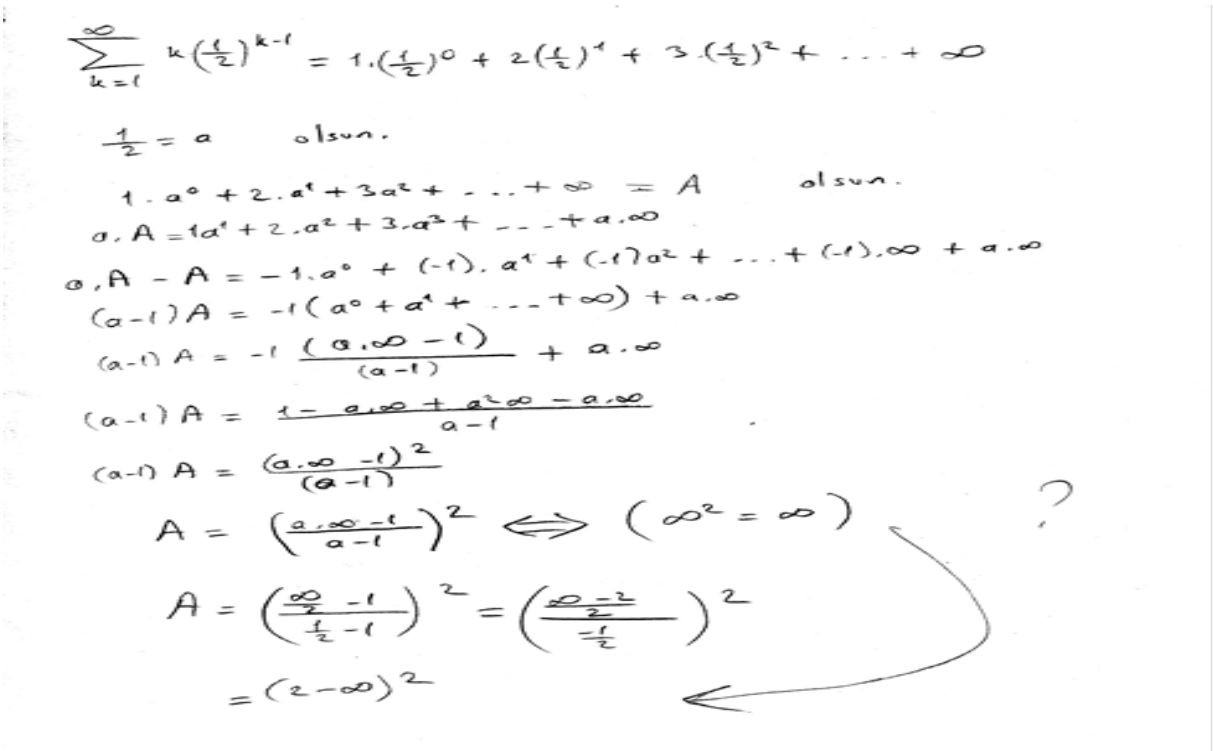
Burada yapılan çalışmadan örnekler verilecektir.

Örnek 1



Bu örnekte ilk olarak öğrenciye dizini kısa hali sorulmuş ve öğrencide herhangi bir formüle veya genellemeye ihtiyaç duymadan cevaplamıştır. Daha sonra dizini uzun halini sorduğumuzda ise bir genellemeye yani matematiksel soyutlamaya ihtiyaç vardır. Fakat öğrenci genel terimi dersten hatırlamasına rağmen devamında ne yapacağını unutmuş ve soyutlamayı soyutlama seviyesini indirgemiştir.

Örnek 2



$$\sum_{k=1}^{\infty} k\left(\frac{1}{2}\right)^{k-1} = 1.\left(\frac{1}{2}\right)^0 + 2\left(\frac{1}{2}\right)^1 + 3.\left(\frac{1}{2}\right)^2 + \ldots + \infty$$

$\frac{1}{2} = a$ olsun.

$1.a^0 + 2.a^1 + 3a^2 + \ldots + \infty = A$ olsun.

$a.A = 1a^1 + 2.a^2 + 3.a^3 + \ldots + a.\infty$

$a.A - A = -1.a^0 + (-1).a^1 + (-1)a^2 + \ldots + (-1).\infty + a.\infty$

$(a-1)A = -1(a^0 + a^1 + \ldots + \infty) + a.\infty$

$(a-1)A = -1\,\frac{(a.\infty - 1)}{(a-1)} + a.\infty$

$(a-1)A = \frac{1 - a.\infty + a^2\infty - a.\infty}{a-1}$

$(a-1)A = \frac{(a.\infty - 1)^2}{(a-1)}$

$A = \left(\frac{a.\infty - 1}{a-1}\right)^2 \Leftrightarrow (\infty^2 = \infty)$?

$A = \left(\frac{\frac{\infty}{2} - 1}{\frac{1}{2} - 1}\right)^2 = \left(\frac{\frac{\infty - 2}{2}}{\frac{-1}{2}}\right)^2$

$= (2 - \infty)^2$

Burada ise başka bir öğrenciye daha önce karşılaşmadığı sonsuz bir dizi sorulmuştur. Bu örnekte öğrenciden beklenen daha önce oluşturulmuş matematiksel yapıları kullanarak yeni bir matematiksel yapı inşa etmesiydi. Fakat öğrenci dizi hiç tanıdık gelmediğinden saf bir soyutlama ulaşmaya çalışmış lakin başarılı olamamıştır.

8. Sonuç ve Öneriler

Yaptığımız çalışma bir kıyaslama ve genelleme yapmak için elverir nitelikte değil. Çünkü çalıştığımız okulların ve öğrencilerin sayısı kısıtlıydı. Fakat eldeki verileri incelerken dikkatimizi çeken en önemli nokta ülkemizdeki ÖSS sınavı oldu. Çünkü öğrencilerin tek ve en büyük kaygısı bu sınavda yapabildikleri kadar çok soru yanıtlamak olduğu ve bu sınavın süresi limitli olduğu için, öğrencilerin bu hedeflerine ulaşmaları ancak ve ancak mevcut soru kalıplarının çözüm yöntemlerinden en hızlı olanını belleklerine kazımalarıyla mümkün bir hal almıştır.

Peki bu yöntemler çocuklar adına işe yaradı mı? Kısmen. Yani öğrenciler bu metotlar sayesinde belki hiç cevaplayamayacakları sorulara hiç olmazsa bir cevap vermiş oldular ama yine bu ezberletilmiş metotlar yüzünden çoğu yerde soyutlamayı indirgemiş oldular. Çünkü soruların kullandığı ifade öğrenciler için içinden çıkılmaz bir hal aldığı anda verdikleri tepki; soruda bahsi geçen ifadeyle belleklerine kazınmış olan soru çözme kalıpları arasında kendilerince bir ilişkilendirme yapıp soruyu, doğru veya yanlış olduğunu umursamaksızın çözme yoluna gitmek oldu. Bu durum öğrencilerin soru çözerken soyut düşünmeye değil soyutlamayı indirgemeye bilinçsizce eğilim gösterdiklerini bizlere sunmaktadır.

Matematiksel soyutlamanın önemine bakıldığında öğrenciye; matematiksel yapının inşa edilmesi, kavramlar arasındaki matematiksel geçişin sağlanması(ilişkilendirme), ezbersel değil kavramsal anlamanın sağlanması gibi konularda gelişmesini sağlıyor. Bu nedenle soyutlama matematik eğitiminde önemle üzerinde durulması gereken bir konu olmalıdır.

KAYNAKLAR

Dreyfus, T. and Gray, E.: 2002, 'Research Forum 1—Abstraction: Theories about the emergence of knowledge structures,' in A.D. Proceedings of the 26th Conference of International Group for the Psychology of Mathematics Education, Vol. I, University of East Anglia, pp. 113–138.

Van Oers, B. (2001). Contextualisation for abstraction. Cognitive Science Quarterly, 1(3), 279-305.

Russell, B. (1926). Education and Good Life. NY: Boni and Liveright.

Cassier, E. (1923). Substance and function Einsteins theory of relavity. NY: Dover.

Sierpinska, A. (1994). Understanding in mathematics, London: Falmer

Skemp, R. (1986). The Psychology of Learning Mathematics. Penguin: Harmondsworth

Mitchelmore, M. (2002). The role of abstraction and generalization in the development of mathematical knowledge, East Asia Regional Conference on Mathematics Education, Singapore

Dienes, Z.P. (1961). On abstraction and generalization. Harward Educational Review.31(3), 281-301

Özmantar, M. (2005). An Investigation of the Formation of Mathematical Abstractions through Scaffolding, Doktora Tezi, Leeds Üniversitesi, Egitim Fakültesi

Noss, R. ve Hoyles, C. (1996). Windows on Mathematical Meanings, Kluwer, Dordrecht: The Netherlands

Hershkowitz, R., Schwarz, B., Dreyfus, T., (2001). Abstraction in Context: Epistemic Actions. Journal for Research in Mathematics Education

Leont'ev, A.N. (1981). The problem of activity in psychology, in J.V. Wertsch (ed. And Trans.), The Concept of Activity in Soviet Psychology, M.E. Sharpe, Armonk, NY, pp. 37–71

Tsamir, P., Dreyfus, T. (2005). How Fragile Is Consolidated Knowledge? Ben's Comparisons of Infinite Sets, Journal of Mathematical Behavior, 24:15-38

Bikner-Ahsbahs, A. (2004). Towards the Emergence of Constructing Mathematical Meanings, Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, 2: 119-126

Ferrari, P.L. (2003). Abstraction in mathematics. Philosophical Transactions of the Royal Society,London

Wilensky, U.: 1991, 'Abstract meditations on the concrete and concrete implications for mathematical education', in I. Harel and S. Papert (eds.), Constructionism, Ablex Publishing Corporation, Norwood, NJ, pp. 193–203

Zazkis, R. and Campbell, S.: 1996, 'Divisibility and multiplicative structure of natural

numbers: Preservice teachers' understanding,' Journal for Research in Mathematics Education

HOW A MATHS TEACHING METHOD CAN GREW FROM THE FIELD

Alberto Crescentini – Pau Origoni

University of Applied Science of Southern Switzerland, Department Education and Learning

Keywords: Innovation, Elementary school, Mathematics Education, Evaluation

Proposal Information (e.g. topic, research question, objective, conceptual or theoretical framework …): In 1987 a teacher that work in special school in Ticino (the Italian Speaking part of Switzerland) start an experimentation about how to teach mathematics to his students. He worked in the main stream of socio-costructivism with the aim to help the child also in becoming autonomous. In 1991 he proposed to try his approach in primary school. His proposal has been accepted and this approach has been disseminated for 20 year in most of the Ticino primary schools. Nowadays is hard to knows who and how is using the methods. During this time a group of teachers administered the training of other teachers and the development of materials for doing lessons.

In 2010 we start to analyze the process of dissemination and the perception of the methods. Our theoretical framework refers to the works of Cousins and Leitwood (1986) and of Johnson et al.(2009). Evaluating an innovation that is mostly implemented has some specificities and problems that can't be ignored as stated by Stame (1990).

Methodology or Methods/ Research Instruments or Sources Used

We have used different techniques to collect data. Firstly we have collected and analyzed all the official documents about this implementation (contracts, communication) and all the books and articles written on this method. Secondly we have observed some teachers (6) that works using this methods. Thirdly we have interviewed all the persons that have covered a decisional role on this implementation. Fourthly we have conducted focus group with the group of teacher that manage the project. In September 2011 we plan to administer a questionnaire to all the teachers of Ticino in order to know the real diffusion of the methods.

Conclusions, Expected Outcomes or Findings

The diffusion of the methods and the opposition too seem to be connected more to a dimension of communication connected with who is conducting the innovation than to an evaluation of costs-benefits of using the approach. On one side the high level of personal involvement of people that

promote the innovation had driven other person to an overlap between promoter and innovation (with positive and negative link) on the other side this involvement made promoter spent much more energy making them more effective.

References

Cousins, B. and Leithwood, K. (1986). Current Empirical Research on Evaluation Utilization. *Review of Educational Research* 56(3): 331–364.

Johnson, K., Greenseid, L. O., Toal S. A., King, J. A., Lawrenz, F., and Volkov, B. (2009). Research on Evaluation Use: A Review of the Empirical Literature From 1986 to 2005. *American Journal of Evaluation* 30(3), 377-410.

Stame, N. (1990). Valutazione ex-post e conseguenze inattese. *Sociologia e Ricerca Sociale*. XI, 31, *3-35.*

BÖLÜM 6

İlköğretim Sınıf Öğretmenliği

ÖĞRETMENLERİN BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARA YÖNELİK TUTUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

THE INVESTIGATING TEACHERS' ATTITUDE REGARDING MULTI-GRADE CLASSROOMS WITH RESPECT TO THE DIFFERENT VARIABLES

Kerem COŞKUN[a], Mustafa METİN[a] & Kenan BÜLBÜL[b]

[a] Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, ARTVİN
[b] MEB, Yavuz Selim İlköğretim Okulu, Batman

keremcoskun@hotmail.com, mustafametinae@hotmail.com, k_bulbul@hotmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, birleştirilmiş sınıfa yönelik tutumlarını cinsiyet, yaş, kıdem, birleştirilmiş sınıf sayısı gibi değişkenlere göre incelemektir. Tarama modelinin kullanıldı bu çalışmaya 192 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Kerem ve diğ (2011) tarafından geliştirilen 6 faktörden oluşan, 43 maddesi olan ve güvenirliği 0.81 olan bir ölçektir. Çalışma kapsamında ölçeğin güvenirliği 0,80 belirlenmiştir. Araştırmadan Uygulanan tutum ölçeğinden elde edilen veriler SPSS 11.5 programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Değişkenler için aritmetik ortalama ve standart sapmalar bulunmuştur. Değişkenler arasında fark olup olmadığı p=0.05 anlamlık düzeyinde bağımsız t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak belirlenmiştir. ANOVA testlerinde farkın kaynağına ilişkin çözümlemeler LSD testi ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda erkek sınıf öğretmenleri, birleştirilmiş sınıfların öğrencilere katkıları konusunda daha olumlu düşüncelere sahip olduğu; 25 yaşından küçük ve mesleki kıdemi bir yıldan az olan sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda görev yapma konusunda daha az istekli olduğu tespit edilmiştir

Anahtar Kelimeler: Birleştirilmiş Sınıf, Sınıf Öğretmeni, Tutum

Abstract

The aim of this study is to investigate attitudes of teachers working in the multi-grade classroom regarding multi-grade classroom with respect to the gender, experience and the number of multi-grade variables. In the study survey method was used. The study was carried out with 192 primary school teachers. "*Attitude Scale towards Multi-Grade Classrooms*" developed by Kerem et.al. (2011) was

used as a data collection tool. This scale consists of six sub-dimensions. Besides, the scale have 43 items and also it's' cronbach alpha coefficient was 0.81. In this study, it was determined that the scale' cronbach alpha coefficient was 0.80. Gathered data in this study was analyzed with SPSS 11.5. The mean (x) and standard division (ss) scores were computed for each attribution. In the study, some parametric tests such as t-test; one-way analysis of variance (ANOVA) based on p=0.05 significance level were used to clarify the significance of the differences on means. In order to determine source of the differences on means in ANOVA LSD test was used. According to analyses, it was found that male teachers had more positive attitudes towards the multi-grade classrooms on contributions of multi-grade classrooms to students; younger than 25 years old teachers and less than one year professional experience primary school teachers were less eager for working in the multi-grade classrooms.

Keywords: Multi-grade classroom, Primary teachers, Attitude

1. GİRİŞ

Dünyadaki bütün formel eğitim sitemleri ya sınıf sayısına göre ya da öğrenci yaşına göre düzenlenmektedir. Sınıfa dayalı olarak organize edilen formel eğitim kurumları ise genel anlamda müstakil sınıflar ve birleştirilmiş sınıflar olmak üzere iki biçimde yapılandırılır (Little, 2001). Birleştirilmiş sınıf uygulaması, birden fazla sınıfın bir araya getirilerek derslerin bir öğretmen tarafından yürütüldüğü öğretim düzenidir (Şahin, 2003). Her ne kadar eğitim sistemleri açısından birleştirilmiş sınıf uygulaması ideal durum olmasa da demografik faktörler ve eğitim sistemindeki bazı eksiklikler, birleştirilmiş sınıf uygulamasını zorunlu hale getirmiştir. Birleştirilmiş sınıflar zorunlu olmasında müstakil sınıf oluşturacak sayıda öğrencinin bulunmayışı, öğretmen sayısının azlığı, sınıf sayısının yetersizliği, coğrafi ve ekonomik şartların uygun olmayışı gibi faktörler etkili olmaktadır (Ford, 1977; Öztürk, 2007; Şahin,2003; Bilir, 2008).

Türkiye'de birleştirilmiş sınıfların tarihçesi Cumhuriyet kadar eskidir olmasına rağmen günümüzde uygulanmakta olan birleştirilmiş uygulamasının esası ülkemize davet edilen ve eğitim sistemimiz hakkında araştırmalar yapan Wofford'un 1954 yılında hazırladığı rapora dayanır (Bilir, 2008). Bu rapordan yola çıkarak ülkemizde birleştirilmiş sınıf uygulamalarına yön verilmiştir. Ülkemizde birleştirilmiş sınıf uygulamasında sınıflar *"A"* ve *"B"* grubu olarak ikiye ayrılır. Bu gruplar, mihver ders olarak adlandırılan Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler dersi dikkate alınılarak oluşturulmaya çalışılmaktadır."*A*" grubunu birinci, ikinci ve üçüncü sınıflardaki öğrenciler oluştururken *"B"* grubuna ise dördüncü ve beşinci sınıflardaki öğrenciler oluşturmaktadır. Bu gruplar oluşturulurken okulun öğretmen sayısına ve derslik sayısı belirleyicidir (Şahin, 2003; Köksal, 2002). Tek öğretmenli bir okulda "*A*" ve "*B*" grupları, bir sınıfta okutulabilir. Okulda iki öğretmen varsa *A* grubundaki öğrencilerin derslerini bir öğretmen yürütürken *B* grubununkine ise diğer öğretmen yürütmektedir. Eğer okulda üç öğretmen varsa *A* grubunda yer alan birinci sınıfı birinci öğretmen, *A* grubunda yer alan ikinci ve üçüncü sınıfları ikinci öğretmen, *B* grubunda yer alan

dördüncü ve beşinci sınıfları diğer öğretmen okutur (Şahin, 2003; Köksal, 2002).A ve B grubunun bulunduğu birleştirmiş sınıflarda gün içindeki ders işlenişi A grubuna öğretmen tarafında ders anlatılırken, B grubu ise öğretmen tarafından ödevlendirilir. İkinci saat ise öğretmen B grubuna ders anlatırken A grubuna ödev verir. Bu durum gün içinde dönüşümlü olarak devam eder (Öztürk, 2007; Bilir, 2008).

Ülkemizin sosyoekonomik gerçeklerinin zorunlu hale getirdiği birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğrencilere avantajları ve dezavantajları konusunda tam bir görüş birliği yoktur. Birleştirilmiş sınıflarda farklı yaşardaki öğrenciler bir arada bulunduğundan dolayı, daha büyük yaştaki öğrencilerin liderlik özelliği gelişir (Mycock, 1972). Örneğin birleştirilmiş sınıflarda farklı yaşlarda öğrenciler bir arada olduğundan dolayı ödevli ders saatlerinde daha büyük yaştaki öğrenciler küçük yaşta olan öğrenciye yardımcı olması istendiğinde büyük yaşta olan öğrencinin öz-güveni ve iletişim becerileri gelişir. Bu durumda büyük yaştaki öğrencilerin küçük yaştaki öğrencilere karşı koruyucu tutumlarının gelişmesine katkı sağlar (Franklin, 1976). Birleştirilmiş sınıfların öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri akademik başarıdan ziyade öz-güven, öz-saygı gibi psikolojik durumlara yöneliktir (Miller, 1991; Pratt, 1986; Thomas & Shaw, 1992, Veenman, 1995, Stehney, 1970). Müstakil sınıflarda öğrenim gören öğrenciler, birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilere nazaran akademik başarıları daha yüksektir (Veenman, 1995). Ayrıca Mason & Burns, (1996) ise birleştirilmiş sınıf uygulamalarının öğrencilerin bilişsel becerileri üzerinde negatif etkileri olduğunu ifade etmektedir.

Birleştirilmiş sınıf uygulaması ile bağımsız sınıflar uygulaması arasında bariz farklar mevcuttur. Birleştirilmiş sınıf uygulaması her şeyden önce öğretmen üzerine daha fazla sorumluluk yüklemektedir. Örneğin tek öğretmenli birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmen hem eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmek zorunda iken hem de kayıt işlemleri, okulun fiziki olarak düzenlenmesi, demirbaş kayıt işlemleri, resmi yazışmalar gibi çok geniş çapta sorumlulukları üstlenmektedir (Bilir, 2008). Bu durumda birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin daha fazla streslenmesine neden olabilir. Main & Bryer, (2004)' de Eğitim fakültesinden yeni mezun sınıf öğretmenlerinin ilk görev yeri birleştirilmiş sınıf olması, yeni mezun sınıf öğretmenlerinin stres düzeyini anlamlı ölçüde artırdığını ifade etmektedir. Bunun nedenini ise hizmet öncesi eğitimin öğretmen adaylarını birleştirilmiş sınıflara tam olarak hazırlayamamasından kaynaklandığını vurgulamıştır. Birleştirilmiş sınıflara ilişkin kuram ve uygulama boyutunda yeterli bilgiye sahip olmayan sınıf öğretmenlerinin de, mesleki yalnızlık, kendine güvensizlik gibi duygularına kapılmaklarına neden olur ve öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını azaltır (Şahin, 2003). İzci ve diğ., (2010) da birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin kuramsal ve uygulamalı bilgiye sahip olmayan sınıf öğretmenleri birleştirilmiş sınıf uygulamasını yadırgamalarına neden olduğunu ifade etmektedir. Bu durumlarda öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflara yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Olumsuz yönde tutuma sahip öğretmenlerinde birleştirilmiş sınıfta etkili bir eğitim-öğretim faaliyetini gerçekleştirmesi düşünülemez. Bu bakımdan öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflara

yönelik tutumlarının belirlemesi ve öğretmenlerin tutumunda ne tür değişkenlerin etkili olduğunun belirlenmesi son derece önemlidir.

İlgili alan yazını incelendiğinde; birleştirilmiş sınıfta öğrenim görmenin öğrenciler üzerine olumlu ve olumsuz etkilerinden bahseden çalışmaların (Mycock 1967; Miller, 1991; Pratt, 1986; Thomas & Shaw, 1992, Veenman, 1995) olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda karşılaştığı sorunları (Erdem, et al. 2005; Kılıç ve Abay, 2010), öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflara yönelik düşüncelerini (Izci ve diğ., 2010) belirleyen ve birleştirilmiş sınıflara yönelik teorik bilgi verilen çalışmalarla(Franklin, 1976; Pratt, 1986; Köksal, 2002; Erdem, 2004; Öztürk, 2007) karşılaşılmaktadır. Fakat öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflara yönelik tutumlarına etki eden değişkenleri belirlemeye yönelik çalışmalara pek rastlanmamaktadır.

Bu çalışmanın amacı, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflara yönelik tutumlarını belirlemektir. Araştırmada, bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlarda incelenmeye çalışılmıştır:

1. Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıfa yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma var mı?
2. Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıfa yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma var mı?
3. Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıfa yönelik tutumlarının mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma var mı?
4. Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıfa yönelik tutumlarının birleştirilmiş sınıf sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma var mı?

2. YÖNTEM

Bu araştırmada birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin birleştirilmiş sınıfa yönelik tutumlarını cinsiyet, yaş, kıdem, birleştirilmiş sınıf sayısı gibi değişkenlere göre incelenmesi amacıyla genel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model çok sayıda oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir sonuca varmak amacıyla, evrenini tümü ya da ondan alınacak örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2010).

2.1. Örneklem

Araştırmanın evreninde, 2009–2010 eğitim-öğretim yılı güz döneminde samsun ilinde birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışmanın örnekleminde samsun ilinde görev yapan de 192 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin

cinsiyet, yaş, kıdem, birleştirilmiş sınıf sayısı değişkenine göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 Öğretmenlerin demografik özelliklerinin frekans ve yüzde değerleri

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Bay	131	68,2
	Bayan	61	31,8
Yaş	25 yaşından küçük	30	15,6
	26-35 yaşlar arası	131	68,2
	36-45 yaşlar arası	25	13
	45 yaşından büyük	6	3,1
Kıdem	1 yıldan az	27	14,1
	1-4 yıl	51	26,6
	5-10 yıl	84	43,8
	10 yıldan fazla	30	15,6
Birleştirilmiş sınıf sayısı	2 sınıf birleştirilmiş	54	28,1
	3 sınıf birleştirilmiş	49	25,5
	4 sınıf birleştirilmiş	5	2,6
	5 sınıf birleştirilmiş	84	43,8

Tablo 1 incelendiğinde örneklemi oluşturan öğretmenlerin % 68,2'sinin bay ve % 31,8'inin bayan olduğu ve % 15,6'sının 25 yaşından küçük, % 68,2'sinin 26-35 yaş, % 13'ünün 36-45 yaş arasında ve %3,1'ini 45 yaşından büyük olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %14,1'i 1 yıldan az, %26,6'sı 1-4 yıl, %43,8'i 5-10 yıl ve % 15,6'sı 10 yıldan fazla mesleki deneyime sahip olduğu ve % 28,1'ini iki, % 25,5'inin üç, % 2,6'sını dört ve % 43,8'inin beş sınıfın birleştirilmiş olduğu okullarda görev yaptığı belirlenmiştir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada kullanılan tutum ölçeği iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım, araştırmacılar tarafından geliştirilen bir grup demografik soru, ikinci kısım, Coşkun ve diğ (2011) tarafından geliştirilen birleştirilmiş sınıflara yönelik tutum ölçeğin yer almaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik soru grubunda, cinsiyet, yaş, kıdem, birleştirilmiş sınıf sayısı tespit etmeye yönelik sorular bulunmaktadır. Birleştirilmiş Sınıflara Yönelik Tutum Ölçeğinde ise, 5'li derecelemeli Likert tipi bir tutum ölçeği olarak düzenlenmiştir. Önermelere "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Karasızım", "Katılıyorum" ve "Kesinlikle katılıyorum" şeklinde sunulmuştur. Bu ölçek" Birleştirilmiş Sınıflara Yönelik Olumlu Düşünceler", "Birleştirilmiş Sınıflara Yönelik Olumsuz Düşünceler", "Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Öğrencilere Katkıları", "Birleştirilmiş Sınıflara Yönelik İsteklilik", "Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasını Onaylamama" ve "Birleştirilmiş Sınıflara Yönelik Endişe" gibi 6 faktörden oluşan, 43 maddesi olan ve güvenirliği 0.81 olan bir ölçektir. Çalışma kapsamında ölçeğin güvenirliği 0,80 belirlenmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Uygulanan tutum ölçeğinden elde edilen veriler SPSS 11.5 programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Değişkenler için aritmetik ortalama ve standart sapmalar bulunmuştur. Değişkenler arasında fark olup olmadığı p=0.05 anlamlık düzeyinde bağımsız t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak belirlenmiştir. ANOVA testlerinde farkın kaynağına ilişkin çözümlemeler LSD testi ile gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflara yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılan altı alt boyutlu ölçekten elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflara yönelik tutumlarını belirlemek için kullanılan ölçeğin altı alt boyutuna öğretmenlerin verdiği cevapların cinsiyet değişkenine göre değişim durumlarını belirlemek amacıyla bağımsız grup t-testi uygulanmış ve analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 Cinsiyete göre ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlara uygulanan bağımsız grup t-testi sonuçları

	Cinsiyet					
	Erkek (n=131)		Bayan (n=61)			
	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	*t*	*p*
BOİ	20,89	7,247	17,96	6,022	2,74	,204
BOD	34,74	3,233	35,82	3,488	-2,09	,608
BÖK	**17,14**	5,328	16,60	4,137	,694	**,017**
BYİ	19,69	4,695	17,76	4,025	2,77	,375
BUO	21,10	2,154	20,74	2,084	1,07	,407
BYE	28,91	2,429	28,87	2,756	,085	,81

Tablo 2 incelendiğinde, bayan öğretmenlerle erkek öğretmenler arasında birleştirilmiş sınıflara yönelik tutum ölçeğinin birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğrencilere katkısı (BÖK) alt ölçeğinde istatistik olarak anlamlı bir farklılığın ($p< 0,05$) olduğu diğer alt ölçeklerde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın ($p>0,05$) olmadığı görülmektedir. Birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğrencilere katkısı alt ölçeğinde istatistik olarak anlamlı bir farklılığın erkekler lehine olduğu belirlenmiştir. Yani erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğrencilere katkısının daha fazla olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflara yönelik tutumlarını belirlemek için kullanılan ölçeğin altı alt boyutuna öğretmenlerin verdiği cevapların yaş değişkenine göre değişim durumlarını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3 Yaşa göre ölçeğin alt boyutlarından alınan ortalama puan, standart sapma ve tek yönlü varyans analizi

	Yaş									
	25'den küçük (n=30)		26-35 arasında (n=131)		36-46 arasında (n=25)		46'dan büyük (n=6)			
	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	F	p
BOİ	20,55	8,914	19,54	6,195	20,52	7,534	**23,67**	10,783	,837	,475
BOD	**36,23**	3,256	34,98	3,286	34,60	3,582	33,67	3,445	1,78	,152
BÖK	15,50	4,924	**17,40**	4,459	16,68	6,606	16,00	7,694	1,32	,270
BYİ	16,70	3,512	**19,67**	4,402	18,92	5,307	18,83	6,706	3,57	**,015**
BUO	20,81	2,127	20,94	2,134	**21,70**	2,194	19,83	1,329	1,62	,186
BYE	28,68	2,218	28,81	2,541	**29,68**	2,883	28,67	2,160	,944	,421

Tablo 2 incelendiğinde, Tutum ölçeğinin BOİ alt boyutunda en yüksek puanı 46 yaşından büyük öğretmenler, BOD alt boyutunda en yüksek puanı 25 yaşından küçük öğretmenler almıştır. Ölçeğin BÖK ve BYİ alt boyutunda en yüksek puanı 26-35 yaş arasındaki öğretmenler alırken BUE ve BYE alt boyutunda ise en yüksek puanı 36-46 yaş arasındaki öğretmenler almıştır. Ayrıca yaş değişkeniyle öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflara yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları arasında yapılan ANOVA testi sonucuna göre öğretmenlerin yaşının ölçeğin BYİ alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (P<0,05). Bu farklılaşmanın kaynağının hangi sınıf düzeyinden kaynaklandığını belirlemek için LSD testi uygulanmış ve analiz sonucunda elde edilen değerlerler Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4 Yaş değişkenine göre uygulanan LSD testi sonuçları

		BOİ		BOD		BÖK		BYİ		BUO		BYE	
Yaş		**Sh**	**p**	**Sh**	**p**	**Sh**	**p**	**Sh**	**p**	**Sh**	**p**	**Sh**	**p**
25'den küçük	26-35	1,42	,480	,673	,063	1,01	,059	,907	**,001**	,430	,762	,512	,798
	36-46	1,90	,988	,900	,071	1,34	,380	1,21	,070	,575	,123	,686	,145
	46dan büyük	3,14	,321	1,49	,086	2,22	,821	2,01	,290	,949	,305	1,13	,993
26-35	25'den küçük	1,42	,480	,673	,063	1,01	,059	,907	**,001**	,430	,762	,512	,798
	36-46	1,53	,524	,726	,606	1,08	,505	,978	,447	,463	,102	,553	,116
	46dan büyük	2,93	,161	1,39	,347	2,07	,499	1,87	,657	,886	,214	1,06	,894
36-46	25'den küçük	1,90	,988	,900	,071	1,34	,380	1,21	,070	,575	,123	,686	,145
	26-35	1,53	,524	,726	,606	1,08	,505	,978	,447	,463	,102	,553	,116
	46dan büyük	3,19	,325	1,511	,538	2,26	,763	2,04	,966	,965	,055	1,15	,380
46dan büyük	25'den küçük	3,14	,321	1,49	,086	2,22	,821	2,01	,290	,949	,305	1,13	,993
	26-35	2,93	,161	1,39	,347	2,07	,499	1,87	,657	,886	,214	1,06	,894
	36-46	3,19	,325	1,51	,538	2,26	,763	2,04	,966	,965	,055	1,15	,380

Tablo 4 incelendiğinde, birleştirilmiş sınıflara yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları ile yaş değişkeni arasındaki farklılaşmanın kaynağının; BYİ alt boyutunda 25 yaşından küçük öğretmenlerle 26-36 yaşlarındaki öğretmenlerin arasında olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmanın 26-36 yaşlarındaki öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir. Yani 26-36 yaşlarındaki öğretmenler birleştirilmiş sınıflara yönelik istekliliklerini 25 yaşından küçük olan öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflara yönelik tutumlarını belirlemek için kullanılan ölçeğin altı alt boyutuna öğretmenlerin verdiği cevapların mesleki deneyim değişkenine göre değişim durumlarını

belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5 Mesleki deneyime göre ölçeğin alt boyutlarından alınan ortalama puan, standart sapma ve tek yönlü varyans analizi

	Mesleki Deneyim									
	1 yıldan az (n=27)		1-4 yıl arası (n=51)		5-10 yıl arası (n=84)		10 yıldan fazla (n=30)			
	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	F	p
BOİ	**20,31**	7,700	20,24	7,678	19,61	6,239	20,13	7,477	,125	,945
BOD	**35,75**	3,708	35,16	3,896	35,10	2,866	34,30	3,261	,918	,433
BÖK	16,38	4,037	17,09	5,554	**17,20**	4,589	16,64	5,865	,242	,867
BYİ	16,49	3,585	19,31	4,178	19,55	4,775	**19,70**	4,836	3,558	**,015**
BUO	20,27	2,093	**21,22**	2,194	21,11	2,168	20,88	1,915	1,346	,261
BYE	28,04	2,682	29,07	2,431	28,92	2,571	**29,32**	2,389	1,394	,246

Tablo 5 incelendiğinde, Tutum ölçeğinin BOİ ve BOD alt boyutunda en yüksek puanı 1 yıldan az mesleki deneyimi olan öğretmenler, BÖK alt boyutunda en yüksek puanı 5-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler almıştır. Ölçeğin BYİ ve BYE alt boyutunda en yüksek puanı 10 yıldan fazla mesleki deneyime sahip olan öğretmenler alırken BUO alt boyutunda en yüksek puanı 1-4 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler almıştır. Ayrıca mesleki deneyim değişkeniyle öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflara yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları arasında yapılan ANOVA testi sonucuna göre öğretmenlerin mesleki deneyimleriyle ölçeğin BYİ alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (P<0,05). Bu farklılaşmanın kaynağının hangi mesleki deneyim düzeyinden kaynaklandığını belirlemek için LSD testi uygulanmış ve analiz sonucunda elde edilen değerlerler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5 Mesleki deneyim değişkenine göre uygulanan LSD testi sonuçları

		BOİ		**BOD**		**BÖK**		**BYİ**		**BUO**		**BYE**	
Mesleki deneyim		**Sh**	**p**	**Sh**	**p**	**Sh**	**p**	**Sh**	**p**	**Sh**	**p**	**Sh**	**p**
1 yıldan az	1-4 yıl	1,678	,965	,797	,456	1,191	,551	1,067	**,009**	,506	,062	,600	,089
	5-10 yıl	1,559	,652	,741	,377	1,107	,455	,992	**,002**	,471	,076	,558	,119
	10 yıldan fazla	1,870	,924	,888	,103	1,328	,845	1,189	**,008**	,564	,276	,669	,058
1-4 yıl	1 yıldan az	1,678	,965	,797	,456	1,191	,551	1,067	**,009**	,506	,062	,600	,089
	5-10 yıl	1,251	,615	,594	,918	,889	,896	,796	,765	,378	,768	,448	,734
	10 yıldan fazla	1,622	,948	,770	,266	1,152	,695	1,031	,707	,490	,494	,580	,664
5-10 yıl	1 yıldan az	1,559	,652	,741	,377	1,107	,455	,992	**,002**	,471	,076	,558	,119
	1-4 yıl	1,251	,615	,594	,918	,889	,896	,796	,765	,378	,768	,448	,734
	10 yıldan fazla	1,499	,727	,712	,264	1,065	,594	,953	,875	,453	,622	,537	,451
10 yıldan fazla	1 yıldan az	1,870	,924	,888	,103	1,328	,845	1,189	**,008**	,564	,276	,669	,058
	1-4 yıl	1,622	,948	,770	,266	1,152	,695	1,031	,707	,490	,494	,580	,664
	5-10 yıl	1,499	,727	,712	,264	1,065	,594	,953	,875	,453	,622	,537	,451

Tablo 6 incelendiğinde, birleştirilmiş sınıflara yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları ile mesleki deneyim değişkeni arasındaki farklılaşmanın kaynağının; BYİ alt boyutunda 1 yıldan az mesleki deneyime sahip öğretmenlerle diğer mesleki deneyime sahip öğretmenlerin arasında olduğu

görülmektedir. Bu farklılaşmanın 1 yıldan az mesleki deneyime sahip öğretmenlerin aleyhine olduğu belirlenmiştir. Yani 1 yıldan az mesleki deneyime sahip öğretmenler birleştirilmiş sınıflara yönelik istekliliklerini diğer mesleki deneyime sahip öğretmenlere göre daha az olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflara yönelik tutumlarını belirlemek için kullanılan ölçeğin altı alt boyutuna öğretmenlerin verdiği cevapların birleştirilmiş sınıf sayısı değişkenine göre değişim durumlarını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7 Birleştirilmiş sınıf sayısına göre ölçeğin alt boyutlarından alınan ortalama puan, standart sapma ve tek yönlü varyans analizi

	Birleştirilmiş Sınıf Sayısı									
	2 sınıf (n=54)		3 sınıf (n=49)		4 sınıf (n=5)		5 sınıf (n=84)			
	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	F	p
BOİ	19,67	5,315	18,47	6,709	18,00	3,317	**21,13**	8,075	1,696	,169
BOD	34,61	2,923	**35,73**	3,128	34,80	3,493	35,02	3,694	1,000	,394
BÖK	17,45	4,714	16,16	4,710	**17,80**	5,357	17,08	5,291	,650	,584
BYİ	**19,41**	4,182	18,29	5,131	18,60	4,099	19,36	4,512	,707	,549
BUO	20,71	2,340	21,08	2,120	19,60	1,817	**21,18**	2,002	1,275	,284
BYE	28,70	2,648	28,98	2,428	27,80	2,490	**29,04**	2,535	,532	,661

Tablo 7 incelendiğinde, tutum ölçeğinin BOİ, BUO ve BYE alt boyutunda en yüksek puanı 5 sınıfın birleştirildiği, BOD alt boyutunda en yüksek puanı 3 sınıfın birleştirildiği, BÖK alt boyutunda en yüksek puanı 4 sınıfın birleştirildiği ve BYİ alt boyutunda en yüksek puanı 2 sınıfın birleştirildiği sınıflarda görev yapan öğretmenler almıştır. Ayrıca birleştirilmiş sınıf sayısı değişkeniyle öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflara yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları arasında yapılan ANOVA testi sonucuna göre birleştirilmiş sınıf sayısıyla birleştirilmiş sınıflara yönelik tutum ölçeğinin ölçeğin alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (P>0,05).

4. TARTIŞMA ve SONUÇLAR

Bu araştırma, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflara yönelik tutumlarının cinsiyet, mesleki kıdem, yaş ve birleştirilmiş sınıf sayısı değişkenine göre nasıl bir değişim gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmada sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflara yönelik tutumlarının cinsiyet, mesleki kıdem, yaş ve birleştirilmiş sınıf sayısı dört alt boyutta incelenmiştir.

Araştırmanın sonucunda, bayan öğretmenlerle erkek öğretmenler arasında birleştirilmiş sınıflara yönelik tutum ölçeğinin birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğrencilere katkısı alt ölçeğinde istatistik olarak anlamlı bir farklılığın olduğu diğer alt ölçeklerde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğrencilere katkısı alt ölçeğinde istatistik olarak anlamlı bir farklılığın erkekler lehine olduğu belirlenmiştir. Yani erkek öğretmenler

bayan öğretmenlere göre birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğrencilere katkısının daha fazla olduğunu düşünmektedir. Bu durum erkek sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğrencilere kazanımlarına ilişkin bayan meslektaşlarına nazaran daha düşük başarı beklentisine sahip olmasından kaynaklandığına inanılmaktadır. Bu araştırma kapsamında cinsiyete değişkenine göre birleştirilmiş sınıflara yönelik tutumlar arasında her ne kadar anlamlı bir farklılık olmasa da birleştirilmiş sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin görüşleri birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğrencilerin üzerinde olumlu etkilerinden ziyade olumsuz etkilerinin olduğu ve birleştirilmiş sınıflara yönelik endişelerinin fazla olması ve birleştirilmiş sınıflarda çalışma isteklerinin az olduğu noktasında birleşmektedir(Şahin, 2003;Bilir, 2008). Bunun yanı sıra birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler hem eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmek zorunda iken hem de kayıt işlemleri, okulun fiziki olarak düzenlenmesi, demirbaş kayıt işlemleri, resmi yazışmalar gibi çok geniş çapta sorumlulukları üstlenmektedir (Bilir, 2008). Bu durumda birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin daha fazla streslenmesine neden olmaktadır (Main & Bryer, 2004). Bu durumda öğretmenlerin birleştirilmiş sınıfa olan tutumlarını olumsuz yönde etkilediğine inanılmaktadır.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bir başka önemli sonuç ise öğretmenlerin yaşıyla birleştirilmiş sınıflara yönelik tutum ölçeğinin birleştirilmiş sınıflara yönelik isteklilik alt ölçeğinde istatistik olarak anlamlı bir farklılığın olduğu diğer alt ölçeklerde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Birleştirilmiş sınıflara yönelik tutum ölçeğinin alt ölçekleri ile yaş değişkeni arasındaki farklılaşmanın kaynağının; birleştirilmiş sınıflara yönelik isteklilik alt ölçeğinde 25 yaşından küçük öğretmenlerle 26-36 yaşlarındaki öğretmenlerin arasında olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmanın 26-36 yaşlarındaki öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir. Yani 26-36 yaşlarındaki öğretmenler birleştirilmiş sınıflara yönelik istekliliklerini 25 yaşından küçük olan öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sonucu literatürdeki sonuçlara paralellik göstermektedir. Eğitim fakültelerinden mezun olan sınıf öğretmenleri, birleştirilmiş sınıflara ilişkin gerek kuramsal gerekse de uygulamalı bilgilere yeterli seviyede sahip olmadan mezun olmaktadırlar (Şahin, 2003; İzci ve diğ. 2010) ve ilk görev yeri birleştirilmiş sınıf olması, yeni mezun sınıf öğretmenlerinin stres düzeyini anlamlı ölçüde artırdığını ifade etmektedir (Main & Bryer, 2004). Bunun nedenini ise hizmet öncesi eğitimin öğretmen adaylarını birleştirilmiş sınıflara tam olarak hazırlayamamasından kaynaklandığını vurgulamıştır. Birleştirilmiş sınıflara ilişkin kuram ve uygulama boyutunda yeterli bilgiye sahip olmayan sınıf öğretmenlerinin de, mesleki yalnızlık, kendine güvensizlik gibi duygularına kapılmaklarına neden olur ve öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını azatlığı ifade edilmektedir (Şahin, 2003). Buda sınıf öğretmenleri birleştirilmiş sınıf uygulamasını yadırgamalarına neden olmaktadır (İzci ve diğ., 2010) ve öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflara yönelik istekliliklerini azaltmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgular birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleğe ilk başta birleştirilmiş sınıflara yönelik eksik teorik ve pratik bilgiler, onların birleştirilmiş sınıflarda görev yapmaya yönelik isteklerini azaltsa da sınıf öğretmenleri birleştirilmiş sınıflarda deneyim kazandıkça onların çalışma isteklerinin de arttığını göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise, öğretmenlerin mesleki deneyimleriyle birleştirilmiş sınıflara yönelik tutum ölçeğinin birleştirilmiş sınıflara yönelik isteklilik alt ölçeğinde istatistik olarak anlamlı bir farklılığın olduğu diğer alt ölçeklerde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Birleştirilmiş sınıflara yönelik tutum ölçeğinin alt ölçekleri ile mesleki deneyim değişkeni arasındaki farklılaşmanın kaynağının; birleştirilmiş sınıflara yönelik isteklilik alt ölçeğinde 1 yıldan az mesleki deneyime sahip öğretmenlerle diğer mesleki deneyime sahip öğretmenlerin arasında olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmanın 1 yıldan az mesleki deneyime sahip öğretmenlerin aleyhine olduğu belirlenmiştir. Yani 1 yıldan az mesleki deneyime sahip öğretmenler birleştirilmiş sınıflara yönelik istekliliklerini diğer mesleki deneyime sahip öğretmenlere göre daha az olduğu görülmektedir. Yine araştırma bulguları mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen mesleki deneyimi 1 yıldan az olan sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıfların yönelik istekliliğinin diğer meslektaşlarına göre daha az inandıkları görülmektedir. Çalışmanın bulguları bu açıdan yorumlanacak olursa sınıf öğretmenleri birleştirilmiş sınıflara yeterli seviyede bilgilere sahip olmaması (Şahin, 2003) ve gerek akademisyenler arasında gerekse de öğretmenler arasında birleştirilmiş sınıfların çağdışı olduğu kanısının yaygın olmasından kaynaklanmaktadır. Araştırma bulguları her ne sınıf öğretmenleri meleğinin ilk yıllarında birleştirilmiş sınıflara yönelik istekliliği az olsa da meslekte deneyim kazandıkça birleştirilmiş sınıflara yönelik isteklerinin de arttığını ortaya koymaktadır.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise, birleştirilmiş sınıf sayısı değişkeniyle birleştirilmiş sınıflara yönelik tutum ölçeğinin alt ölçeğinde istatistik olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. İki sınıfı bir arda okutan sınıf öğretmenlerinin, üç ve daha fazla sayıda sınıfı bir arada okutan sınıf öğretmenlerine göre birleştirilmiş sınıflara yönelik isteklerinin daha fazla olduğu tespit edilmesine rağmen bu isteklilik istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu durumdan öğretmenlerin birleştirilmiş sınıf sayısı her ne kadar olursa olsun birleştirilmiş sınıflara yönelik tutumlarında önemli bir değişimin olmadığı söylenebilir.

Özetle, araştırmada erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğrencilere katkısının daha fazla olduğunu düşündüğü, yaşı 25den küçük ve mesleki deneyimi 1 yıldan az olan sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflara yönelik istekliliklerini diğer öğretmenlere göre daha az olduğu ve birleştirilmiş sınıf sayısı her ne kadar olursa olsun birleştirilmiş sınıflara yönelik tutumlarında önemli bir değişimin olmadığı görülmektedir.

5. KAYNAKÇA

Bilir, A. (2008) Birleştirilmiş Sınıflı köy İlköğretim Okullarında Öğretmen ve öğretim Gerçeği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 41 (2), 1-22.

Coşkun, K., Metin, M., Bülbül, K. & Kaleli Yılmaz, G (2011) A Study on Developing an Attitude Scale towards Multi-Grade Classrooms for Elementary School Teachers, World Conference on Educational Science, 3-7 February, Bahcesehir University, Istanbul

Erdem, A.R. (2004). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim (2nd Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık

Erdem,A. E, Kamacı,S., Aydemir, T. (2005). Birleştirilmiş Sınıfları Okutan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar: Denizli Örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 1, 3-13.*

Franklin, M.P. (1976). Multi-grading in Elementary Education. *Childhood Education, 15, 513-515*

Ford, B.E. (1977). Multi-age Grouping in the Elementary School and Children's Affective Development: A Review of Recent Research. *The Elementary School Journal, 78, 149-159*

İzci, E., Duran, H., Taşar, H. (2010) Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretimin Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre ve Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Açısından İncelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 11 (1), 19-35

Kılıç, D., Abay, S. (2009). Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretmen Sürecinde Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(3), 623-654.*

Karasar, N. (2010) Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Köksal, K. (2002). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim. Ankara: Pegema Yayıncılık

Little, A.W. (2001). Multi-grade Teaching towards International Research and Policy Agenda. *International Journal of Educational Development, 21, 481-497.*

Main, K., Bryer, F. (2004) Experiences of Two Beginning Teachers in Multi Age- Middle Phase Classrooms. Educating: Weaving Research into Practice 2, 238-245

Mason, D. A., & Burns, R. B. (1996). "Simply no worse and simply no better" may simply be wrong: A critique of Veenman's conclusion about multigrade classes. *Review of Educational Research, 66*(3), 307–323.

Miller, B.A., 1991. A review of the qualitative research on multigrade education. Journal of Research in Rural Education7 (2), 3–12.

Mycock, M.A. (1967). A Comparison of Vertical Grouping and Horizontal Grouping in the Infant School. *British Journal of Educational Psychology, 37, 133-145.*

Öztürk, N. (2007). Cumhuriyetin Başlangıcından Günümüze Birleştirilmiş Sınıflar Uygulaması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 28-35.*

Pratt, D., 1986. On the merits of multiage classrooms. Research in Rural Education 3 (3), 111–115.

Stehney, V. (1970). Why Multi-aging Grouping in the Elementary School. *National Elementary Principal, 49, 21-23.*

Şahin, A.E. (2003) Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 25, 166-175.

Thomas, C., Shaw, C., 1992. Issues in the Development of Multigrade Schools. World Bank Technical Paper 172. The World Bank, Washington, DC.

Veenman, S., 1995. Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: a best evidence synthesis. Review of Education Research 65 (4), 319–381

AN APPLICATION REGARDING THE USE OF THE CLOZE METHOD IN ORDER TO CORRECT THE ORAL READING MISCAES

Nilgün DAĞ

Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 57000 Sinop

nilgundag@yahoo.com

Abstract

An application has been realized in this project in order to enhance the reading skills of a 1st level 5th grade primary school student named B.E. Illustrating texts have been used in activities for assessing the students reading and reading comprehension skills and improving the students reading skills. The frequency of the mistakes which the student has made are presented with descriptive data. At the end of the application it was observed that the reading skill of the student increased from anxiety threshold up to educational level.

Key Words: Reading, reading difficulty, reading mistakes, cloze method, case study, activity research.

1. Introduction

Reading is a life long important activity. Failure in reading is a limitation for one's academic period. When we consider the direct proportion between the reading skills and the competence in subjects like mathematics, languages, social studies and etc… reading is very important for the academic success during the formal education period. Today reading skills are necessary for many occupations even on a minimum level, thus reading is also an important skill even after the post education period. Reading has also a role of great importance for being a key skill for attendance and achievement in personal and social compatibility. However, unfortunately many children suffer reading difficulties. (Polloway, Patton and Serna, 2005: 226).

Reading is an effort for learning that activates the whole organism. When we consider the simultaneously activated senses like vision, hearing and comprehension by the intelligence of the child that tries to understand the written text, reading reveals itself as a very complicated process that includes many factors within. There are many factors that effect this process negatively. One of these factors is the failure in visual differentiation skill. The researches have revealed that the organic and functional failures of the eye lead to reading disorder. As the result of photographic records it is

understood that regular eye motion is required for a perfect reading. Similarly, the deficiency in audio differentiation, audio precision, and audio comprehension skills cause reading disorder. (Razon, 1980: 73-5). The difficulties that an individual experiences during reading caused by the deficiency of any of the necessary reading skills like audio recognition and differentiation, fluent reading, reading comprehension and sufficient vocabulary are defined as reading difficulty. (Ozsoy, 1984: 18).

The undoubtedly indispensable element of reading is fluent reading. Fluent reading is to read by respecting the punctuation, intonation and stress, by not repeating, by not spelling and making unnecessary stops and reading with a suitable tone of voice, correctly, quickly and enthusiastically. (Zutell and Rasinski, 1991: 211). One of the important elements of every reading programme has three distinctive aims: recognition, moving learning from one place to another and personal appreciation. A forth element is added for children in need of a special education: repetitive reading for a better comprehension, memory enhancement, group attendance and vocabulary practice. (Polloway, Patton & Serna, 2005: 292).

Fluency in reading is one of the characteristics in recognizing good readers. The deficiency in fluency is a significant characteristic of weak readers and also a reliable marker for word recognition and reading comprehension problems. (Stanovich, 1991: 431). Torgesen & Hudson (2006: 133) emphasize that there are three key elements for fluent reading: reading the text correctly, reading at speaking speed and reading with the correct expression, rhtym and tone "prozodi". Hudson (2006; Akt: Osborn, 2007: 32), define "prozodi" as the rhythm and tone feature of speech and that it includes the voice frequency/ voice harmony, intonation and duration all of which contribute to the reading of the text. The correct reading of a word depends on the correct recognition and differentiation skills of words. Besides the understanding of alphabetical principles, the blending of voices and vocabulary are also important in reading words correctly. The incorrect reading of words has a negative effect on reading comprehension and fluent reading. Readers that read the words incorrectly are unsuccessful in understanding the text and they interpret it wrong (Hudson, Lane & Pullen, 2005: 703). Reading speed both requires a word level automaticity and speed, fluency that makes the reader move forward in the text. (Hudson, Lane & Pullen, 2005: 703).

The reading process is effected by a variety of physical, environmental, linguistic and educational factors all of which may obstruct the realization of a successful reading. (Bond, 1989; Akt: Akyol ve Temur, 2006: 260). One of these obstructions are the mistakes made during reading. Students suffering reading disorder can almost be found in every school. The designation and the choice of the suitable method(s) in order to correct these mistakes and make the student acquire necessary reading skills are of great importance. Because, reading mistakes mean a deviation away from the text and this affects many aspects of his life including the students attitude towards reading and academic success negatively. *Omission* is to skip voices, syllables, chunks of words or complete

sentences during reading. A visual anomaly or lack of attention may cause omission. Goodman and Gollasch, emphasize that there are two types of omission. While a student omits words that he can't recognize or differentiate in deliberate omission; in non-deliberate omission voices, syllables or words are unconsciously omitted. While rare omissions are a result of lack of attention; frequent omission results from difficulty in maintaining the location of the words in the text. Using the finger for following the text is an efficient method with students making frequent omissions. (Harris & Sipay, 1990: 213-4).

Addition/Insertion during reading is to add voices, syllables or word(s) in to the written material. Additions are considered as reading mistakes because the additions may distort or alter the meaning of the sentences. (Harris & Sipay, 1990: 214). If the additions are few in number and have no distortive or altering effect they are not to worry but frequent and meaningless it points to the problem of lack of attention. (Akyol, 2005: 176).

Salvia and Ysseldyke (1978: 167) define the *repetition* mistake as the re-reading of a word or sentence. Although the word is recognized by the student it is repeated due to lack of confidence. His reduces the reading speed and effects the reading process negatively. As the students confidence improves the hesitations and repetitions seem to become less frequent. Bu These types of students shall be given the opportunity to read and rehearse simple texts in the book and read them to the students who haven't already read the story. This is why the students need adequate encouragement and praise. Children have the tendency to correct mistakes and they need obliged to correct even the smallest mistakes. (Harris & Sipay, 1990: 214, 479-80). Despite the fact that repetitions leading to self correction are desired behaviors, the frequent occurrence of this is a sign of the need to the improvement of word recognition skills. Apart from these, the frequent repetitions during reading may lead to a reduced attention when reading and a lack of enthusiasm.

Reversal; is the substitution or reverse reading of letters, syllables or words. This is mostly seen during the period of acquiring reading and writing (1st year in primary school) and can be remedied in a short period of time. Here are four types of reversal: Reversal of one letter, the order of letters and reversing the order of words. (Harris & Sipay, 1990: 214, 477-8). If the problem of reversal continues after the age of seven it has to be approached with caution. The most suitable approach in this sense is the direction exercise. (Akyol, 2005: 176). Liberman and Shankweiler (1971: 8), emphasizes that reversal requires more attention than other problems in order to understand reading disorder. Because, this problem may result from a failure in visual perception. Kirk & Chalfant (1984: 183), points out that left handed children are more inclined towards reversal than right handed children.

Mispronunciation Mistakes; may result from various reasons like dialect differences or paying little attention to the syllables of a word. Concentration on the mispronounced part is required in case

the syllables of the word are not paid enough attention to. If the mispronunciation happened due to the lack of word recognition or correct reading skills than it is a must to have the word re-read. (Harris & Sipay, 1990: 211, 476-8).

Miscue Reading; is the disability to vocalize a word properly. (Akyol, 2005: 170). Pauses, not caring punctuation self correction and etc are other mistakes in reading. (Harris & Sipay, 1990: 214).

There are many methods for remedying reading disorder and to maintain fluency in reading. One of these is the cloze method. The Cloze method is designed to help the reader to guess the words he doesn't know and to realize the clues in the context. It is to make the student guess the words that have been taken out from the text, by using the meaning in the context. This method mostly includes group work. The prepared texts are either photocopied or projected through a projector. He children discuss about the best word to be placed in the gap and tell it to their teacher. The cloze method can be considered a part of the shared-book approach in this sense. (Westwood, 1997: 77-8; James, 2004: 207).

The cloze method can be applied by taking a whole word, syllables, letter(s) out of the text separately or adjacently. The students try to place the missing words, syllables or letter(s) by scanning the texts, learning the words and using the contextual clues. This method which is suitable for all classes enables students to interact with the text(research about the text, scan the text, think over the text) and to concentrate on the contextual clues and widen their variety of thinking strategies. Besides, by successfully guessing the words or letters to be put in the blanks improves the students self confidence and reading comprehension and word awareness skills. (Booth, 1998: 71; James, 2004: 207-8). This is a useful method to asses the student's reading skills. However it has not been used as a test method since its discovery. (Sahin Dokuyucu, 2006: 28).

The cloze method which means to place words taken out from a text by semantically, linguistically and contextually proper words in the provided spaces, bases on the basic principles of the Gestalt psychology. This method was developed by Taylor in 1953. (Isaac, 2002 19). There are many types of the cloze method. (Harris, 2005: 141; Chapman & King, 2003: 395-6):

- Traditional and random cloze method. E.g takes every fifth word out.
- Grammatical and syntactical cloze method.
- Semantic and content word cloze method where content words like nouns, adjectives and etc.. are taken out.
- Graphological / Phonological cloze method where only one letter or syllable is taken out.

2. Method

The purpose of the research is to determine the level of efficiency of the use of the cloze method when correcting the reading mistakes of a 5th grader who suffers no physical or mental

problems. In this sense the case study pattern is used for the research. Because the researcher has personally taken place in the process this research also has an action research quality as well.

Case study is a method where one or more events, environment, social community, programme, or other integrated systems are thoroughly looked into. Briefly a case study is a research that defines an entity parallel to the environment and time. (McMillan, 2000; Akt: Buyukozturk, Cakmak, Akgun, Karadeniz & Demirel, 2008: 257; Yin, 1984; Akt: Ozcelik & Yıldırım, 2002).

Action research is a cyclic process that aims to find solutions for problems in many areas and it involves planning, observation, taking action and projection. (Carr & Kemmis, 1986: 162). Mills (2003; Akt: Kuzu, 2005: 30) Define action study as a systematical research process that is used by teachers, administrators, student councilors or other related personnel in order to get information on how to teach and make their students learn better.

At the end of February in the 2007-2008 academic year researches were done in three primary schools managed by MEB in Cankaya a province of Ankara, in order to select the subject of the research and as a result B.E from Resat Bey Primary school class 5/B was chosen to be the subject of this study. B.E., is the child of a father graduated from secondary school and a mother from high school. Has one brother. He is eleven years of age and attends 5th grade. According to the interviews made by the student himself, his teacher and counselor, it is understood that the student has the tendency to study with his mother. The researcher‘s observation was also in this parallel; The habit of studying and the homework responsibility of the student is only a result of the mother’s directions and in order to avoid the risk of failure the student either does nothing or only what he is told to do. The in-class observations done by the researcher have revealed that the student does not attend the classroom activities. The interview made with the student unveiled that the student feels uncomfortable when his class mates interfere with his reading and make fun of him because of the mistakes he makes while reading. One other negative factor is the high expectations of his mother. William James, says “the increase in our expectations also raise the risk of the feeling of inferiority.” (Botton, 2008: 65). The high expectation of the mother affects the student’s performance negatively, increases the level of tension and anxiety and has become a burden for the child.

The principal of the school, the class teacher and the counselor teacher have been informed about the research to be done and a written consent was taken from the legal guardian of the child. (ATTCH1). The student was thoroughly chosen that he had not been suffering any physical (sight, hearing loss, speaking disorder, neurological problems etc..) or mental disabilities. The principal, class teacher and the counselor teacher have all been consulted for this matter. The reading level and the problem have been designated, the national and international literature have been scanned and the method to be used in order to correct the problem has been researched and a suitable action plan has been made that the cloze method could be used. The study began in March and continued until the last

week of May. The study took place three days a week at the students home. 39 hours of teaching was done in total. The student was given homework activities created by the cloze method. (ATTCH2). Besides he was made to read story books of his own choice. The student read five story books through out the study.

Akyol (2005) Harris & Sipay (1990) and Ekwall & Shanker (1988) adaptations of "Mistake Analysis Inventory" has been used to designate the reading level of the student. Mistake Analysis Inventory which is used to determine individual reading and comprehension skills of the student, designates word and sound knowledge during loud reading and comprehension level by asking questions after the silent reading. The inventory has 4 sections; types of *mistakes and symbols, the guide to designate the word recognition and percentage, question scale and comprehension levels chart.* Three reading levels have been designated through this inventory. (Akyol, 2005: 187-93):

- Free Level: The level where the student can read and comprehend the material suitable for his level, without needing the help of a teacher or an adult.
- Education Level: The level where the student can read in the desired fashion with the help of a teacher or an adult.
- Anxiety Level: The level where the student can hardly understand of what he reads and/or makes many reading mistakes.

In this research illustrative stories were used as a source of information on the evaluation of the reading comprehension level of the student and in activities that aim to improve the reading skills of the student. For the application phase of the study the texts chosen from primary 3rd , 4th, and 5th level classroom books were assumed to be suitable for the classroom level. The student was asked simple and complicated questions in order to evaluate his comprehension level and the answers to the complicated questions were graded as 3,2,1,0 and the answers to the simple questions as 2,1,0. The comprehension percentage of the read text is calculated by the division of the current point in to the desired total points.

3. Findings

B.E., reads in a monotonous, difficult to hear voice, doesn't care about the punctuation marks, doesn't use stress and intonations correctly. Also has difficulty in recognizing the words correctly. He skips, adds, repeats and misreads during reading (chck Chart 2) which means he deviates from the text.

Reading correctly is superior to reading fast. (Akyol, 2005: 4). Therefore the study starts by applications trying to reduce the frequent mistakes done by the student. The student skips words from the sentence or syllable(s) or letter(s) from the words and adds new syllable(s) or letter(s) to the words. He makes the skipping and adding mistakes more often either in the middle or the end of the words. The graphological/phonological cloze method was used to correct this mistake. Syllable/letter gaps were formed in words, both independent and conext based exercises were used in this sense. This

created semantic, linguistic and contextual awareness in the student. This application has at the same time enabled the student to recognize words correctly and instead of a monotonous reading he started reading by caring about the punctuation, stress and intonation.

The other reading mistakes the student makes are (chck Chart1) repeating and misreading. He student frequently repeats words in order to buy some time to recognize the following word. The researches done have revealed that some repetitions are made due to slow word recognition, the difficulty of the text, the lack of logical and meaningful structure during the first reading and some intentional repetition in order to buy time to recognize the following word. Besides the above normal tension and lack of self confidence are also among the reasons of repetition even if the word is correctly recognized. This problem is solved by the improvement of the word recognition skills. (Harris & Sipay, 1990: 214, 479-80). The re-reading strategy was used to eliminate this problem. The words which the student needs to repeat were extracted into a piece of paper and he was made to read them again. Antonymous and synonymous word exercises and the guessing of the meanings of the new words from the context exercises were used in order to increase the vocabulary.

The student has difficulty in maintaining the location of the words on the page. He student was made to follow the text by his finger in order to eliminate this problem. According to Harris & Sipay (1990: 213-4) following by the finger is a useful method for students making frequent skipping mistakes.

The findings from researches have shown that under developed vocabulary, carelessness and a visual anomaly could cause skipping and adding mistakes when reading. (Harris & Sipay, 1990: 213-4). The frequent flinching and rapid head movement of the student during reading, aroused the thought that there was a visual anomaly. As the result of the ophthalmologic examination the student happened to be short sighted and started using glasses.

If a student can not succeed in reading this means one or more factors that enable reading are failing. The most successful level that the student has achieved must be chosen as the start for these kinds of students. A case designation exercise was carried out for the first two weeks in order to reveal the reading mistakes, comprehension skills and level of reading in this sense. The texts to be used in this study were chosen from MEB publications for primary schools and they were assumed to be suitable for the class level. The student was made to read a couple of illustrative stories at his level (5th grade) and was observed to be in the anxiety level and the second week he was given a couple of stories under his level (4th grader). The student was still in the anxiety level, thus he was given 3rd grade illustrative stories in the third week. The time, types, percentages, number of mistakes during the reading done by the student is shown in Charts 1 and 2.

Chart 1. Time spent reading the text, number of mistakes, percentage of word recognition and comprehension.

Texts	Text word Count	Time Spent Reading	Words Read Per Minute	Number of Mistakes	Word Recognition Percentage	Comprehension Percentage
Text 1	266	240 sec	66.50	78	% 91-	% 79

Chart 2. Reading Mistakes and percentages.

Texts	Skipping		Adding		Repetition		Misreading		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Text 1	25	32.05	15	19.23	25	32.05	13	16.67	**78**	100

As seen in Chart 1 the student read a 5th grader text of 266 words in 240 seconds. He words read in one minute are, 66.50. He misread 78% of the words in the text. He student is below 91% word recognition wise. The questions asked showed that the comprehension level of the student is % 79. The values taken from the student's word recognition level and percentage designation guide and the points taken from the comprehension questions are checked from (Chart 3), the student is in the *anxiety* level comprehension wise. (marked red in the chart).

At the end of the 39 hour exercise 5th grader texts were given to the student in order to evaluate the improvement in his reading skills. The time spent reading and types of mistakes, numbers and percentages of the mistakes he made while reading a 5th grader text are shown in Charts 3 and 4. According to Chart 3 the student read a 365 word text in 213 seconds. The number of words he read in one minute is 102.82. He misread 21 of the words in the text. Besides it was seen that the student improved his skills in reading by caring punctuation marks with correct intonation and stress.

Chart 3. Time spent reading the text, number of mistakes, percentage of word recognition and comprehension.

Texts	Text word Count	Time Spent Reading	Words Read Per Minute	Number of Mistakes	Word Recognition Percentage	Comprehension Percentage
Text 1	365	213 sec	102.82	21	% 95+	% 94

Chart 4. Reading Mistakes and percentages

Texts	Skipping		Adding		Repetition		Misreading		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Text 3	3	14.29	4	19.05	14	66.66	-	-	**21**	100

The values taken from the student's word recognition level and percentage designation guide and the points taken from the comprehension questions are checked from (Chart 5), the student is in the *education* level comprehension wise. (marked green in the chart).

Chart 5. The levels of reading according to the first and last applied texts.

[By Akyol (2006) Adapted from Ekwall & Shanker (1988: 414)]

Word recognition Percentage		%55	%60	%65	%70	%75	%80	%85	%90	%95	%100
	100	Teach	Teach	Teach	Teach	Teach	Teach	Teach	Free	Free,	Free,
	99	E	Teach	Teach	Teach	Teach	Teach	Teach	Free	Free,	Free,
	98	E	E	Teach	Teach	Teach	Teach	Teach	Teach	Teach	Teach
	97	E	E	E	Teach	Teach	Teach	Teach	Teach**	Teach	Teach
	96	E	E	E	E	Teach	Teach	Teach	Teach	Teach	Teach

	95	E	E	E	E*	E	Teach	Teach	Teach**	Teach	Teach
	94	E	E	E	E	E	E	Teach	Teach	Teach	Teach
	93	E	E	E	E	E	E	E	Teach.	Teach	Teach
	92	E	E	E	E	E	E	E	E	Teach	Teach
	91	E	E	E	E	E**	E	E	E	E	Teach.
E: Anxiety level **Teach.:** Teaching level **Free:** free reading level											

3. Conclusion and Discussion

This study realized an application regarding corrective reading which is a level in teaching reading. Corrective reading is a kind of training that involves methods to correct bad reading habits and eliminating lack of knowledge and helps the student in word recognition and comprehension, fast reading and commenting on the written text. (Kirk & Chalfant, 1984: 169).

In this study an approach regarding the cloze method was applied in order to eliminate the reading mistakes of B.E, a primary school 5th grade student. The text given to him before the application showed that he mostly made skipping, adding, repetition, and misreading and these problems were caused by lack of attention, visual anomaly, slow word recognition and un developed vocabulary. The reading level and the problem have been designated, the national and international literature have been scanned and the method to be used in order to correct the problem has been researched and a suitable action plan has been made that the graphological/phonological cloze method could be used. At the end of the study the reading mistakes of the student has been reduced, the word recognition and comprehension skills have been successfully improved by the use of the cloze method, the reading mistakes have been cut down significantly and the level of reading increased from anxiety level up to the threshold of education level.

At the beginning of the study the student B.E read a 266 word 5th grader text in 240 seconds with 78 mistakes in a monotonous voice, disregarding punctuation marks, intonation and stress with difficulty in recognizing words. After a 39 hour session with the student he was given a 5th grader text in order to evaluate the improvement and the sudent read the 365 word text in 213 seconds with 21 mistakes. The student cared about the punctuation marks, intonation and stress and his skills to recognize the words correctly were also seen to have been improved.

According to the results revealed by this research, when proper methods and processes are followed and the necessary help is given to students suffering reading disorder can become good readers. The findings of the research in this sense serve, students, parents, teachers and academicians researching in this field by supplying solid information about reading disorder.

The sooner the students with reading disorder are intervened the more success will be achieved. If the problem continues it will turn in to a habit and affect the academic success, psychological, social and perceptional development negatively. Besides a lack of appetite for reading that may lead to academic failure can bee seen in students whom are expected to do better that their level of talent allows. (Razon, 1980: 78). This problem in children may lead to increased misreading, lack of self confidence and low motivation. It is not to be forgotten that no student would want to support the problem solving process unless he believes that there is a chance of success for him. The attitude of parents and teachers in order to supply the encouragement and praise the students need are of great importance in this sense.

There are special classes, Cliniques and centers for students suffering reading disorder in countries like USA, France, England, Sweden and Belgium. There are specialists preparing different programmes and reading material for each student in these places. (Razon, 1982: 16-7). For these kinds of students in our country a decision was made during the 17th National Education Congress held between 13-17 November saying that " Reading specialists must be employed for primary level students , these specialists must be chosen among classroom teaching department students and trained by both applied and theoretical post graduate programmes by universities." (http://ttkb.meb.gov.tr/duyurular/17sura/17surakararlari.pdf). Another useful step would be to create a federation or organization that involves students with reading disorder. The decisions made in this sense have to be actually realized in the shortest possible time.

REFERENCES

Akyol, H. (2005). *Turkce İlkokuma Yazma Ogretimi*. Ankara: Gunduz Egitim ve Yayıncılık.

Akyol, H. ve Temur, T. (2006). "İlkogretim 3. Sınıf Ogrencilerinin Okuma Duzeyleri ve Sesli Okuma Hataları". *EKEV Akademi Dergisi*, Yıl: 10, Sayı: 29, sf. 259-74.

Booth, D. (1998). *Guiding the reading process*. Portland Maine: Stenhouse Publishers.

Botton, Alain De (2008). *Statu Endisesi*. Cev: Ahu Sıla Bayer, Dorduncu Baskı, İstanbul: Sel Yayıncılık.

Buyukozturk, S., E.K. Cakmak, O.E. Akgun, S. Karadeniz & F. Demirel (2008). *Bilimsel Arastırma Yontemleri*. Ankara: PegemA Yayınları.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical Education, Knowledge and Action Research*. Routledge Falmer.

Chapman, C. & King, R. (2003). *Differantial Instructional Strategies For Reading in The Content Areas*. California: Corwin Press.

Gogus, B. (1968). *Turkce Ogretim Klavuzu*. İstanbul: Milli Egitim Basımevi.

Harris, A.J. ve Sipay, E.R. (1990). *How To Increase Reading Ability: A Guide To Developmental and Remedial Methods*. New York: Longman.

Harris, P. (2005). *Reading in the primary school years*. Second Edition, Thomson Social Science Press.

Isaac, A. (2002). "'Opening Up' Literary Cloze". *Language and Education*, Vol: 16, No: 1, pp. 18-36).

James, W. (2004). *Special Education and Social Development*. New Delhi: Anmol Publications PVT. LTD.

Kirk, S.A. & Chalfant, J.C. (1984). *Academic and Developmental earning Disabilities*. University of Arizona, Love Publishing Company.

Kuzu, A. (2005). *Olusturmacılıga Dayalı Cevirimici Destekli Ogretim: Bir Eylem Arastırması*. Yayınlanmamıs Doktora Tezi, Eskisehir Anadolu Universitesi Egitim Bilimleri Enstitusu.

Ozcelik, E. & Yıldırım, S. (2002). "Web-Destekli Ogrenme Ortamlarında Bilissel Aracların Kullanımı: Bir Durum Calısması". *Anadolu Universitesi Acıkogretim Fakultesi Acık ve Uzaktan Egitim Sempozyumu*, 23-25 Mayıs 2002.

Ozsoy, Y. (1984). "Okuma Yetersizligi". *Eskisehir Anadolu Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi*. (1), sf. 17-20.

Liberman, I.Y. & Shanweiler, d. (1971). *Investigation of Reversal Errors in Reading in Normal and Poor Readers as Related to Critical Factors in Reading Materials.* Connecticut University Final Report. Washington: D.C. Bureau of Research. Available at: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/37/65/fb.pdf

Osborn, D.F. (2007). *Developing Oral Reading Fluency: Effects of Daily Use of Word Walls And Daily Independent Silent Reading on Oral Reading Fluency Development of Second Grade*

Students. The Faculty of the School of Education Liberty University, The Degree Doctor of Education.

Polloway, E.A., Patton, J.R. & Serena, L. (2005). *Strategies For Teaching Learners With Special Needs*. Eight Edition, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Razon, N. (1980). *Okuma Bozuklukları ve Nedenleri*. İstanbul: İstanbul Universitesi Edebiyat Fakultesi Matbaası.

Razon, N. (1982). "Okuma Guclukleri". *Egitim ve Bilim*, 39, sf. 11-8.

Salvia, J. & Ysseldyke, J.E. (1978). *Assesment In Special And Remedial Education*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Stanovich, K.E. (1991). Word Recognition: Changing Perspectives. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal & P.D. Pearson (Eds), *Handbook of Reading Research*, New York: Longman, Vol: 2, pp. 418-52.

Sahindokuyucu, A. (2006). *A study of cloze and multiple-choice tests for measuring reading comprehension of preparatory students*. Abant İzzet Baysal Universitesi Sosyal Bilimler Enstitusu, Yayınlanmamıs Yuksek Lisans Tezi.

Senel, H. G. (1998). *Okuma Guclugu Olan ve Olmayan İlkokul Ogrencilerinin Okuma Duzeylerinin ve Dislektik Ozelliklerinin Karsılastırılması*. Ankara Universitesi Sosyal Bilimler Enstitusu Ozel Egitim Anabilim Dalı, Yayınlanmamıs Doktora Tezi.

Torgesen, J.K. & Hudson, R. (2006). Reading Fluency: Critical Issues for Struggling Readers. In S.J. Samuels and A. Farstrup (Eds). *Reading Fluency: The Forgetten Dimension of Reading Success*. Newark, DE: International Reading Association.

Westwood, P. (1997). *Commonsense Methods For Children With Special Needs*. Third Edition, London and New York: Routledge Falmer.

Westwood, P. (2001). *Reading and Learning DifficultiesApproaches to Teaching and Assessment*. Acer Press.

Yıldırım, A. & Simsek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Arastırma Yontemleri*. Ankara: Seckin Yayınları.

Zutell, J. & Tmothy V. R. (1991). *Training teachers to attend to their students oral reading fluency*. Theory Into Practice, (3), pp. 211-7.

http://ttkb.meb.gov.tr/duyurular/17sura/17surakararlari.pdf

BİRLEŞTİRLMİŞ SINIFLARDA GÖREV YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BİRLEŞTİRLMİŞ SINIFLARA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENEMESİ

THE INVESTIGATING TEACHERS' ATTITUDE REGARDING MULTI-GRADE CLASSROOMS WITH RESPECT TO THE DIFFERENT VARIABLES

Kerem Coskun[1], Mustafa METİN[2], Kenan BÜLBÜL[3]

[1] *Artvin Coruh University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Artvin, Turkey*
[2] *Artvin Coruh University, Faculty of Education, Department of Science Education, Artvin, Turkey*
[3]*Milli Eğitim Bakanlığı, Yavuz Selim İlköğretim Okulu, Batman, Turkey*

ÖZET

Bu çalışmanın amacı birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, birleştirilmiş sınıfa yönelik tutumlarını cinsiyet, yaş, kıdem, birleştirilmiş sınıf sayısı gibi değişkenlere göre incelemektir. Tarama modelinin kullanıldı bu çalışmaya 192 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Kerem ve diğ (2011) tarafından geliştirilen 6 faktörden oluşan, 43 maddesi olan ve güvenirliği 0.81 olan bir ölçektir. Çalışma kapsamında ölçeğin güvenirliği 0,80 belirlenmiştir. Araştırmadan Uygulanan tutum ölçeğinden elde edilen veriler SPSS 11.5 programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Değişkenler için aritmetik ortalama ve standart sapmalar bulunmuştur. Değişkenler arasında fark olup olmadığı p=0.05 anlamlık düzeyinde bağımsız t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak belirlenmiştir. ANOVA testlerinde farkın kaynağına ilişkin çözümlemeler LSD testi ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda erkek sınıf öğretmenleri, birleştirilmiş sınıfların öğrencilere katkıları konusunda daha olumlu düşüncelere sahip olduğu; 25 yaşından küçük ve mesleki kıdemi bir yıldan az olan sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda görev yapma konusunda daha az istekli olduğu tespit edilmiştir

Anahtar Kelimeler: *Birleştirilmiş Sınıf, Sınıf Öğretmeni, Tutum*

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate attitudes of teachers working in the multi-grade classroom regarding multi-grade classroom with respect to the gender, experience and the number of multi-grade variables. In the study survey method was used. The study was carried out with 192

primary school teachers. "*Attitude Scale towards Multi-Grade Classrooms*" developed by Kerem et.al. (2011) was used as a data collection tool. This scale consists of six sub-dimensions. Besides, the scale have 43 items and also it's' cronbach alpha coefficient was 0.81. In this study, it was determined that the scale' cronbach alpha coefficient was 0.80. Gathered data in this study was analyzed with SPSS 11.5. The mean (x) and standard division (ss) scores were computed for each attribution. In the study, some parametric tests such as t-test; one-way analysis of variance (ANOVA) based on p=0.05 significance level were used to clarify the significance of the differences on means. In order to determine source of the differences on means in ANOVA LSD test was used. According to analyses, it was found that male teachers had more positive attitudes towards the multi-grade classrooms on contributions of multi-grade classrooms to students; younger than 25 years old teachers and less than one year professional experience primary school teachers were less eager for working in the multi-grade classrooms.

Keywords: *Multi-grade classroom, Primary teachers, Attitude*

1. GİRİŞ

Dünyadaki bütün formel eğitim sitemleri ya sınıf sayısına göre ya da öğrenci yaşına göre düzenlenmektedir. Sınıfa dayalı olarak organize edilen formel eğitim kurumları ise genel anlamda müstakil sınıflar ve birleştirilmiş sınıflar olmak üzere iki biçimde yapılandırılır (Little, 2001). Birleştirilmiş sınıf uygulaması, birden fazla sınıfın bir araya getirilerek derslerin bir öğretmen tarafından yürütüldüğü öğretim düzenidir (Şahin, 2003). Her ne kadar eğitim sistemleri açısından birleştirilmiş sınıf uygulaması ideal durum olmasa da demografik faktörler ve eğitim sistemindeki bazı eksiklikler, birleştirilmiş sınıf uygulamasını zorunlu hale getirmiştir. Birleştirilmiş sınıflar zorunlu olmasında müstakil sınıf oluşturacak sayıda öğrencinin bulunmayışı, öğretmen sayısının azlığı, sınıf sayısının yetersizliği, coğrafi ve ekonomik şartların uygun olmayışı gibi faktörler etkili olmaktadır (Ford, 1977; Öztürk, 2007; Şahin,2003; Bilir, 2008).

Türkiye'de birleştirilmiş sınıfların tarihçesi Cumhuriyet kadar eskidir olmasına rağmen günümüzde uygulanmakta olan birleştirilmiş uygulamasının esası ülkemize davet edilen ve eğitim sistemimiz hakkında araştırmalar yapan Wofford'un 1954 yılında hazırladığı rapora dayanır (Bilir, 2008). Bu rapordan yola çıkarak ülkemizde birleştirilmiş sınıf uygulamalarına yön verilmiştir. Ülkemizde birleştirilmiş sınıf uygulamasında sınıflar "*A*" ve "*B*" grubu olarak ikiye ayrılır. Bu gruplar, mihver ders olarak adlandırılan Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler dersi dikkate alınılarak oluşturulmaya çalışılmaktadır."*A*" grubunu birinci, ikinci ve üçüncü sınıflardaki öğrenciler oluştururken "*B*" grubuna ise dördüncü ve beşinci sınıflardaki öğrenciler oluşturmaktadır. Bu gruplar oluşturulurken okulun öğretmen sayısına ve derslik sayısı belirleyicidir (Şahin, 2003; Köksal, 2002). Tek öğretmenli bir okulda "*A*" ve "*B*" grupları, bir sınıfta okutulabilir. Okulda iki öğretmen varsa *A* grubundaki öğrencilerin derslerini bir öğretmen yürütürken *B* grubununkine ise

diğer öğretmen yürütmektedir. Eğer okulda üç öğretmen varsa *A* grubunda yer alan birinci sınıfı birinci öğretmen, *A* grubunda yer alan ikinci ve üçüncü sınıfları ikinci öğretmen, *B* grubunda yer alan dördüncü ve beşinci sınıfları diğer öğretmen okutur (Şahin, 2003; Köksal, 2002).A ve B grubunun bulunduğu birleştirmiş sınıflarda gün içindeki ders işlenişi A grubuna öğretmen tarafında ders anlatılırken, B grubu ise öğretmen tarafından ödevlendirilir. İkinci saat ise öğretmen B grubuna ders anlatırken A grubuna ödev verir. Bu durum gün içinde dönüşümlü olarak devam eder (Öztürk, 2007; Bilir, 2008).

Ülkemizin sosyoekonomik gerçeklerinin zorunlu hale getirdiği birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğrencilere avantajları ve dezavantajları konusunda tam bir görüş birliği yoktur. Birleştirilmiş sınıflarda farklı yaşardaki öğrenciler bir arada bulunduğundan dolayı, daha büyük yaştaki öğrencilerin liderlik özelliği gelişir (Mycock, 1972). Örneğin birleştirilmiş sınıflarda farklı yaşlarda öğrenciler bir arada olduğundan dolayı ödevli ders saatlerinde daha büyük yaştaki öğrenciler küçük yaşta olan öğrenciye yardımcı olması istendiğinde büyük yaşta olan öğrencinin öz-güveni ve iletişim becerileri gelişir. Bu durumda büyük yaştaki öğrencilerin küçük yaştaki öğrencilere karşı koruyucu tutumlarının gelişmesine katkı sağlar (Franklin, 1976). Birleştirilmiş sınıfların öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri akademik başarıdan ziyade öz-güven, öz-saygı gibi psikolojik durumlara yöneliktir (Miller, 1991; Pratt, 1986; Thomas & Shaw, 1992, Veenman, 1995, Stehney, 1970). Müstakil sınıflarda öğrenim gören öğrenciler, birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilere nazaran akademik başarıları daha yüksektir (Veenman, 1995). Ayrıca Mason & Burns, (1996) ise birleştirilmiş sınıf uygulamalarının öğrencilerin bilişsel becerileri üzerinde negatif etkileri olduğunu ifade etmektedir.

Birleştirilmiş sınıf uygulaması ile bağımsız sınıflar uygulaması arasında bariz farklar mevcuttur. Birleştirilmiş sınıf uygulaması her şeyden önce öğretmen üzerine daha fazla sorumluluk yüklemektedir. Örneğin tek öğretmenli birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmen hem eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmek zorunda iken hem de kayıt işlemleri, okulun fiziki olarak düzenlenmesi, demirbaş kayıt işlemleri, resmi yazışmalar gibi çok geniş çapta sorumlulukları üstlenmektedir (Bilir, 2008). Bu durumda birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin daha fazla streslenmesine neden olabilir. Main & Bryer, (2004)' de Eğitim fakültesinden yeni mezun sınıf öğretmenlerinin ilk görev yeri birleştirilmiş sınıf olması, yeni mezun sınıf öğretmenlerinin stres düzeyini anlamlı ölçüde artırdığını ifade etmektedir. Bunun nedenini ise hizmet öncesi eğitimin öğretmen adaylarını birleştirilmiş sınıflara tam olarak hazırlayamamasından kaynaklandığını vurgulamıştır. Birleştirilmiş sınıflara ilişkin kuram ve uygulama boyutunda yeterli bilgiye sahip olmayan sınıf öğretmenlerinin de, mesleki yalnızlık, kendine güvensizlik gibi duygularına kapılmaklarına neden olur ve öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını azaltır (Şahin, 2003). İzci ve diğ., (2010) da birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin kuramsal ve uygulamalı bilgiye sahip olmayan sınıf öğretmenleri birleştirilmiş sınıf uygulamasını yadırgamalarına neden olduğunu ifade etmektedir. Bu durumlarda öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflara yönelik tutumlarını olumsuz yönde

etkilemektedir. Olumsuz yönde tutuma sahip öğretmenlerinde birleştirilmiş sınıfta etkili bir eğitim-öğretim faaliyetini gerçekleştirmesi düşünülemez. Bu bakımdan öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflara yönelik tutumlarının belirlemesi ve öğretmenlerin tutumunda ne tür değişkenlerin etkili olduğunun belirlenmesi son derece önemlidir.

İlgili alan yazını incelendiğinde; birleştirilmiş sınıfta öğrenim görmenin öğrenciler üzerine olumlu ve olumsuz etkilerinden bahseden çalışmaların (Mycock 1967; Miller, 1991; Pratt, 1986; Thomas & Shaw, 1992, Veenman, 1995) olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda karşılaştığı sorunları (Erdem, et al. 2005; Kılıç ve Abay, 2010), öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflara yönelik düşüncelerini (Izci ve diğ., 2010) belirleyen ve birleştirilmiş sınıflara yönelik teorik bilgi verilen çalışmalarla(Franklin, 1976; Pratt, 1986; Köksal, 2002; Erdem, 2004; Öztürk, 2007) karşılaşılmaktadır. Fakat öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflara yönelik tutumlarına etki eden değişkenleri belirlemeye yönelik çalışmalara pek rastlanmamaktadır.

Bu çalışmanın amacı, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflara yönelik tutumlarını belirlemektir. Araştırmada, bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlarda incelenmeye çalışılmıştır:

6. Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıfa yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma var mı?
7. Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıfa yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma var mı?
8. Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıfa yönelik tutumlarının mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma var mı?
9. Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıfa yönelik tutumlarının birleştirilmiş sınıf sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma var mı?

2. YÖNTEM

Bu araştırmada birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin birleştirilmiş sınıfa yönelik tutumlarını cinsiyet, yaş, kıdem, birleştirilmiş sınıf sayısı gibi değişkenlere göre incelenmesi amacıyla genel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model çok sayıda oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir sonuca varmak amacıyla, evrenini tümü ya da ondan alınacak örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2010).

2.1. Örneklem

Araştırmanın evreninde, 2009–2010 eğitim-öğretim yılı güz döneminde samsun ilinde birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışmanın örnekleminde samsun ilinde görev yapan de 192 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin

cinsiyet, yaş, kıdem, birleştirilmiş sınıf sayısı değişkenine göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 Öğretmenlerin demografik özelliklerinin frekans ve yüzde değerleri

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Bay	131	68,2
	Bayan	61	31,8
Yaş	25 yaşından küçük	30	15,6
	26-35 yaşlar arası	131	68,2
	36-45 yaşlar arası	25	13
	45 yaşından büyük	6	3,1
Kıdem	1 yıldan az	27	14,1
	1-4 yıl	51	26,6
	5-10 yıl	84	43,8
	10 yıldan fazla	30	15,6
Birleştirilmiş sınıf sayısı	2 sınıf birleştirilmiş	54	28,1
	3 sınıf birleştirilmiş	49	25,5
	4 sınıf birleştirilmiş	5	2,6
	5 sınıf birleştirilmiş	84	43,8

Tablo 1 incelendiğinde örneklemi oluşturan öğretmenlerin % 68,2'sinin bay ve % 31,8'inin bayan olduğu ve % 15,6'sının 25 yaşından küçük, % 68,2'sinin 26-35 yaş, % 13'ünün 36-45 yaş arasında ve %3,1'ini 45 yaşından büyük olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %14,1'i 1 yıldan az, %26,6'sı 1-4 yıl, %43,8'i 5-10 yıl ve % 15,6'sı 10 yıldan fazla mesleki deneyime sahip olduğu ve % 28,1'ini iki, % 25,5'inin üç, % 2,6'sını dört ve % 43,8'inin beş sınıfın birleştirilmiş olduğu okullarda görev yaptığı belirlenmiştir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada kullanılan tutum ölçeği iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım, araştırmacılar tarafından geliştirilen bir grup demografik soru, ikinci kısım, Coşkun ve diğ (2011) tarafından geliştirilen birleştirilmiş sınıflara yönelik tutum ölçeğin yer almaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik soru grubunda, cinsiyet, yaş, kıdem, birleştirilmiş sınıf sayısı tespit etmeye yönelik sorular bulunmaktadır. Birleştirilmiş Sınıflara Yönelik Tutum Ölçeğinde ise, 5'li derecelemeli Likert tipi bir tutum ölçeği olarak düzenlenmiştir. Önermelere "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Karasızım", "Katılıyorum" ve "Kesinlikle katılıyorum" şeklinde sunulmuştur. Bu ölçek" Birleştirilmiş Sınıflara Yönelik Olumlu Düşünceler", "Birleştirilmiş Sınıflara Yönelik Olumsuz Düşünceler", "Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Öğrencilere Katkıları", "Birleştirilmiş Sınıflara Yönelik İsteklilik", "Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasını Onaylamama" ve "Birleştirilmiş Sınıflara Yönelik Endişe" gibi 6 faktörden oluşan, 43 maddesi olan ve güvenirliği 0.81 olan bir ölçektir. Çalışma kapsamında ölçeğin güvenirliği 0,80 belirlenmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Uygulanan tutum ölçeğinden elde edilen veriler SPSS 11.5 programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Değişkenler için aritmetik ortalama ve standart sapmalar bulunmuştur. Değişkenler arasında fark olup olmadığı p=0.05 anlamlık düzeyinde bağımsız t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak belirlenmiştir. ANOVA testlerinde farkın kaynağına ilişkin çözümlemeler LSD testi ile gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflara yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılan altı alt boyutlu ölçekten elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflara yönelik tutumlarını belirlemek için kullanılan ölçeğin altı alt boyutuna öğretmenlerin verdiği cevapların cinsiyet değişkenine göre değişim durumlarını belirlemek amacıyla bağımsız grup t-testi uygulanmış ve analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 Cinsiyete göre ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlara uygulanan bağımsız grup t-testi sonuçları

	Cinsiyet					
	Erkek (n=131)		Bayan (n=61)			
	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	*t*	*p*
BOİ	20,89	7,247	17,96	6,022	2,74	,204
BOD	34,74	3,233	35,82	3,488	-2,09	,608
BÖK	**17,14**	5,328	16,60	4,137	,694	**,017**
BYİ	19,69	4,695	17,76	4,025	2,77	,375
BUO	21,10	2,154	20,74	2,084	1,07	,407
BYE	28,91	2,429	28,87	2,756	,085	,81

Tablo 2 incelendiğinde, bayan öğretmenlerle erkek öğretmenler arasında birleştirilmiş sınıflara yönelik tutum ölçeğinin birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğrencilere katkısı (BÖK) alt ölçeğinde istatistik olarak anlamlı bir farklılığın ($p< 0,05$) olduğu diğer alt ölçeklerde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın ($p>0,05$) olmadığı görülmektedir. Birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğrencilere katkısı alt ölçeğinde istatistik olarak anlamlı bir farklılığın erkekler lehine olduğu belirlenmiştir. Yani erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğrencilere katkısının daha fazla olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflara yönelik tutumlarını belirlemek için kullanılan ölçeğin altı alt boyutuna öğretmenlerin verdiği cevapların yaş değişkenine göre değişim durumlarını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3 Yaşa göre ölçeğin alt boyutlarından alınan ortalama puan, standart sapma ve tek yönlü varyans analizi

	Yaş									
	25'den küçük (n=30)		26-35 arasında (n=131)		36-46 arasında (n=25)		46'dan büyük (n=6)			
	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	F	p
BOİ	20,55	8,914	19,54	6,195	20,52	7,534	**23,67**	10,783	,837	,475
BOD	**36,23**	3,256	34,98	3,286	34,60	3,582	33,67	3,445	1,78	,152
BÖK	15,50	4,924	**17,40**	4,459	16,68	6,606	16,00	7,694	1,32	,270
BYİ	16,70	3,512	**19,67**	4,402	18,92	5,307	18,83	6,706	3,57	**,015**
BUO	20,81	2,127	20,94	2,134	**21,70**	2,194	19,83	1,329	1,62	,186
BYE	28,68	2,218	28,81	2,541	**29,68**	2,883	28,67	2,160	,944	,421

Tablo 2 incelendiğinde, Tutum ölçeğinin BOİ alt boyutunda en yüksek puanı 46 yaşından büyük öğretmenler, BOD alt boyutunda en yüksek puanı 25 yaşından küçük öğretmenler almıştır. Ölçeğin BÖK ve BYİ alt boyutunda en yüksek puanı 26-35 yaş arasındaki öğretmenler alırken BUE ve BYE alt boyutunda ise en yüksek puanı 36-46 yaş arasındaki öğretmenler almıştır. Ayrıca yaş değişkeniyle öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflara yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları arasında yapılan ANOVA testi sonucuna göre öğretmenlerin yaşının ölçeğin BYİ alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (P<0,05). Bu farklılaşmanın kaynağının hangi sınıf düzeyinden kaynaklandığını belirlemek için LSD testi uygulanmış ve analiz sonucunda elde edilen değerlerler Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4 Yaş değişkenine göre uygulanan LSD testi sonuçları

		BOİ		**BOD**		**BÖK**		**BYİ**		**BUO**		**BYE**	
Yaş		**Sh**	**p**	**Sh**	**p**	**Sh**	**p**	**Sh**	**p**	**Sh**	**p**	**Sh**	**p**
25'den küçük	26-35	1,42	,480	,673	,063	1,01	,059	,907	**,001**	,430	,762	,512	,798
	36-46	1,90	,988	,900	,071	1,34	,380	1,21	,070	,575	,123	,686	,145
	46dan büyük	3,14	,321	1,49	,086	2,22	,821	2,01	,290	,949	,305	1,13	,993
26-35	25'den küçük	1,42	,480	,673	,063	1,01	,059	,907	**,001**	,430	,762	,512	,798
	36-46	1,53	,524	,726	,606	1,08	,505	,978	,447	,463	,102	,553	,116
	46dan büyük	2,93	,161	1,39	,347	2,07	,499	1,87	,657	,886	,214	1,06	,894
36-46	25'den küçük	1,90	,988	,900	,071	1,34	,380	1,21	,070	,575	,123	,686	,145
	26-35	1,53	,524	,726	,606	1,08	,505	,978	,447	,463	,102	,553	,116
	46dan büyük	3,19	,325	1,511	,538	2,26	,763	2,04	,966	,965	,055	1,15	,380
46dan büyük	25'den küçük	3,14	,321	1,49	,086	2,22	,821	2,01	,290	,949	,305	1,13	,993
	26-35	2,93	,161	1,39	,347	2,07	,499	1,87	,657	,886	,214	1,06	,894
	36-46	3,19	,325	1,51	,538	2,26	,763	2,04	,966	,965	,055	1,15	,380

Tablo 4 incelendiğinde, birleştirilmiş sınıflara yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları ile yaş değişkeni arasındaki farklılaşmanın kaynağının; BYİ alt boyutunda 25 yaşından küçük öğretmenlerle 26-36 yaşlarındaki öğretmenlerin arasında olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmanın 26-36 yaşlarındaki öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir. Yani 26-36 yaşlarındaki öğretmenler birleştirilmiş sınıflara yönelik istekliliklerini 25 yaşından küçük olan öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflara yönelik tutumlarını belirlemek için kullanılan ölçeğin altı alt boyutuna öğretmenlerin verdiği cevapların mesleki deneyim değişkenine göre değişim durumlarını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5 Mesleki deneyime göre ölçeğin alt boyutlarından alınan ortalama puan, standart sapma ve tek yönlü varyans analizi

	Mesleki Deneyim									
	1 yıldan az (n=27)		1-4 yıl arası (n=51)		5-10 yıl arası (n=84)		10 yıldan fazla (n=30)			
	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	F	p
BOİ	**20,31**	7,700	20,24	7,678	19,61	6,239	20,13	7,477	,125	,945
BOD	**35,75**	3,708	35,16	3,896	35,10	2,866	34,30	3,261	,918	,433
BÖK	16,38	4,037	17,09	5,554	**17,20**	4,589	16,64	5,865	,242	,867
BYİ	16,49	3,585	19,31	4,178	19,55	4,775	**19,70**	4,836	3,558	**,015**
BUO	20,27	2,093	**21,22**	2,194	21,11	2,168	20,88	1,915	1,346	,261
BYE	28,04	2,682	29,07	2,431	28,92	2,571	**29,32**	2,389	1,394	,246

Tablo 5 incelendiğinde, Tutum ölçeğinin BOİ ve BOD alt boyutunda en yüksek puanı 1 yıldan az mesleki deneyimi olan öğretmenler, BÖK alt boyutunda en yüksek puanı 5-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler almıştır. Ölçeğin BYİ ve BYE alt boyutunda en yüksek puanı 10 yıldan fazla mesleki deneyime sahip olan öğretmenler alırken BUO alt boyutunda en yüksek puanı 1-4 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler almıştır. Ayrıca mesleki deneyim değişkeniyle öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflara yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları arasında yapılan ANOVA testi sonucuna göre öğretmenlerin mesleki deneyimleriyle ölçeğin BYİ alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (P<0,05). Bu farklılaşmanın kaynağının hangi mesleki deneyim düzeyinden kaynaklandığını belirlemek için LSD testi uygulanmış ve analiz sonucunda elde edilen değerlerler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5 Mesleki deneyim değişkenine göre uygulanan LSD testi sonuçları

		BOİ		**BOD**		**BÖK**		**BYİ**		**BUO**		**BYE**	
Mesleki deneyim		**Sh**	**p**	**Sh**	**p**	**Sh**	**p**	**Sh**	**p**	**Sh**	**p**	**Sh**	**p**
1 yıldan az	1-4 yıl	1,678	,965	,797	,456	1,191	,551	1,067	**,009**	,506	,062	,600	,089
	5-10 yıl	1,559	,652	,741	,377	1,107	,455	,992	**,002**	,471	,076	,558	,119
	10 yıldan fazla	1,870	,924	,888	,103	1,328	,845	1,189	**,008**	,564	,276	,669	,058
1-4 yıl	1 yıldan az	1,678	,965	,797	,456	1,191	,551	1,067	**,009**	,506	,062	,600	,089
	5-10 yıl	1,251	,615	,594	,918	,889	,896	,796	,765	,378	,768	,448	,734
	10 yıldan fazla	1,622	,948	,770	,266	1,152	,695	1,031	,707	,490	,494	,580	,664
5-10 yıl	1 yıldan az	1,559	,652	,741	,377	1,107	,455	,992	**,002**	,471	,076	,558	,119
	1-4 yıl	1,251	,615	,594	,918	,889	,896	,796	,765	,378	,768	,448	,734
	10 yıldan fazla	1,499	,727	,712	,264	1,065	,594	,953	,875	,453	,622	,537	,451
10 yıldan fazla	1 yıldan az	1,870	,924	,888	,103	1,328	,845	1,189	**,008**	,564	,276	,669	,058
	1-4 yıl	1,622	,948	,770	,266	1,152	,695	1,031	,707	,490	,494	,580	,664
	5-10 yıl	1,499	,727	,712	,264	1,065	,594	,953	,875	,453	,622	,537	,451

Tablo 6 incelendiğinde, birleştirilmiş sınıflara yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları ile mesleki deneyim değişkeni arasındaki farklılaşmanın kaynağının; BYİ alt boyutunda 1 yıldan az mesleki deneyime sahip öğretmenlerle diğer mesleki deneyime sahip öğretmenlerin arasında olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmanın 1 yıldan az mesleki deneyime sahip öğretmenlerin aleyhine olduğu belirlenmiştir. Yani 1 yıldan az mesleki deneyime sahip öğretmenler birleştirilmiş sınıflara yönelik istekliliklerini diğer mesleki deneyime sahip öğretmenlere göre daha az olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflara yönelik tutumlarını belirlemek için kullanılan ölçeğin altı alt boyutuna öğretmenlerin verdiği cevapların birleştirilmiş sınıf sayısı değişkenine göre değişim durumlarını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7 Birleştirilmiş sınıf sayısına göre ölçeğin alt boyutlarından alınan ortalama puan, standart sapma ve tek yönlü varyans analizi

	Birleştirilmiş Sınıf Sayısı									
	2 sınıf (n=54)		3 sınıf (n=49)		4 sınıf (n=5)		5 sınıf (n=84)			
	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	F	p
BOİ	19,67	5,315	18,47	6,709	18,00	3,317	**21,13**	8,075	1,696	,169
BOD	34,61	2,923	**35,73**	3,128	34,80	3,493	35,02	3,694	1,000	,394
BÖK	17,45	4,714	16,16	4,710	**17,80**	5,357	17,08	5,291	,650	,584
BYİ	**19,41**	4,182	18,29	5,131	18,60	4,099	19,36	4,512	,707	,549
BUO	20,71	2,340	21,08	2,120	19,60	1,817	**21,18**	2,002	1,275	,284
BYE	28,70	2,648	28,98	2,428	27,80	2,490	**29,04**	2,535	,532	,661

Tablo 7 incelendiğinde, tutum ölçeğinin BOİ, BUO ve BYE alt boyutunda en yüksek puanı 5 sınıfın birleştirildiği, BOD alt boyutunda en yüksek puanı 3 sınıfın birleştirildiği, BÖK alt boyutunda en yüksek puanı 4 sınıfın birleştirildiği ve BYİ alt boyutunda en yüksek puanı 2 sınıfın birleştirildiği sınıflarda görev yapan öğretmenler almıştır. Ayrıca birleştirilmiş sınıf sayısı değişkeniyle öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflara yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları arasında yapılan ANOVA testi sonucuna göre birleştirilmiş sınıf sayısıyla birleştirilmiş sınıflara yönelik tutum ölçeğinin ölçeğin alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($P>0,05$).

4. TARTIŞMA ve SONUÇLAR

Bu araştırma, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflara yönelik tutumlarının cinsiyet, mesleki kıdem, yaş ve birleştirilmiş sınıf sayısı değişkenine göre nasıl bir değişim gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmada sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflara yönelik tutumlarının cinsiyet, mesleki kıdem, yaş ve birleştirilmiş sınıf sayısı dört alt boyutta incelenmiştir.

Araştırmanın sonucunda, bayan öğretmenlerle erkek öğretmenler arasında birleştirilmiş sınıflara yönelik tutum ölçeğinin birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğrencilere katkısı alt ölçeğinde istatistik olarak anlamlı bir farklılığın olduğu diğer alt ölçeklerde ise istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılığın olmadığı görülmektedir. Birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğrencilere katkısı alt ölçeğinde istatistik olarak anlamlı bir farklılığın erkekler lehine olduğu belirlenmiştir. Yani erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğrencilere katkısının daha fazla olduğunu düşünmektedir. Bu durum erkek sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğrencilere kazanımlarına ilişkin bayan meslektaşlarına nazaran daha düşük başarı beklentisine sahip olmasından kaynaklandığına inanılmaktadır. Bu araştırma kapsamında cinsiyete değişkenine göre birleştirilmiş sınıflara yönelik tutumlar arasında her ne kadar anlamlı bir farklılık olmasa da birleştirilmiş sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin görüşleri birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğrencilerin üzerinde olumlu etkilerinden ziyade olumsuz etkilerinin olduğu ve birleştirilmiş sınıflara yönelik endişelerinin fazla olması ve birleştirilmiş sınıflarda çalışma isteklerinin az olduğu noktasında birleşmektedir(Şahin, 2003;Bilir, 2008). Bunun yanı sıra birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler hem eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmek zorunda iken hem de kayıt işlemleri, okulun fiziki olarak düzenlenmesi, demirbaş kayıt işlemleri, resmi yazışmalar gibi çok geniş çapta sorumlulukları üstlenmektedir (Bilir, 2008). Bu durumda birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin daha fazla streslenmesine neden olmaktadır (Main & Bryer, 2004). Bu durumda öğretmenlerin birleştirilmiş sınıfa olan tutumlarını olumsuz yönde etkilediğine inanılmaktadır.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bir başka önemli sonuç ise öğretmenlerin yaşıyla birleştirilmiş sınıflara yönelik tutum ölçeğinin birleştirilmiş sınıflara yönelik isteklilik alt ölçeğinde istatistik olarak anlamlı bir farklılığın olduğu diğer alt ölçeklerde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Birleştirilmiş sınıflara yönelik tutum ölçeğinin alt ölçekleri ile yaş değişkeni arasındaki farklılaşmanın kaynağının; birleştirilmiş sınıflara yönelik isteklilik alt ölçeğinde 25 yaşından küçük öğretmenlerle 26-36 yaşlarındaki öğretmenlerin arasında olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmanın 26-36 yaşlarındaki öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir. Yani 26-36 yaşlarındaki öğretmenler birleştirilmiş sınıflara yönelik istekliliklerini 25 yaşından küçük olan öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sonucu literatürdeki sonuçlara paralellik göstermektedir. Eğitim fakültelerinden mezun olan sınıf öğretmenleri, birleştirilmiş sınıflara ilişkin gerek kuramsal gerekse de uygulamalı bilgilere yeterli seviyede sahip olmadan mezun olmaktadırlar (Şahin, 2003; İzci ve diğ. 2010) ve ilk görev yeri birleştirilmiş sınıf olması, yeni mezun sınıf öğretmenlerinin stres düzeyini anlamlı ölçüde artırdığını ifade etmektedir (Main & Bryer, 2004). Bunun nedenini ise hizmet öncesi eğitimin öğretmen adaylarını birleştirilmiş sınıflara tam olarak hazırlayamamasından kaynaklandığını vurgulamıştır. Birleştirilmiş sınıflara ilişkin kuram ve uygulama boyutunda yeterli bilgiye sahip olmayan sınıf öğretmenlerinin de, mesleki yalnızlık, kendine güvensizlik gibi duygularına kapılmaklarına neden olur ve öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını azatlığı ifade edilmektedir (Şahin, 2003). Buda sınıf öğretmenleri birleştirilmiş sınıf uygulamasını yadırgamalarına neden olmaktadır (İzci ve diğ., 2010) ve öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflara yönelik istekliliklerini azaltmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgular birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleğe ilk başta birleştirilmiş sınıflara yönelik eksik teorik ve pratik bilgiler, onların

birleştirilmiş sınıflarda görev yapmaya yönelik isteklerini azaltsa da sınıf öğretmenleri birleştirilmiş sınıflarda deneyim kazandıkça onların çalışma isteklerinin de arttığını göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise, öğretmenlerin mesleki deneyimleriyle birleştirilmiş sınıflara yönelik tutum ölçeğinin birleştirilmiş sınıflara yönelik isteklilik alt ölçeğinde istatistik olarak anlamlı bir farklılığın olduğu diğer alt ölçeklerde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Birleştirilmiş sınıflara yönelik tutum ölçeğinin alt ölçekleri ile mesleki deneyim değişkeni arasındaki farklılaşmanın kaynağının; birleştirilmiş sınıflara yönelik isteklilik alt ölçeğinde 1 yıldan az mesleki deneyime sahip öğretmenlerle diğer mesleki deneyime sahip öğretmenlerin arasında olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmanın 1 yıldan az mesleki deneyime sahip öğretmenlerin aleyhine olduğu belirlenmiştir. Yani 1 yıldan az mesleki deneyime sahip öğretmenler birleştirilmiş sınıflara yönelik istekliliklerini diğer mesleki deneyime sahip öğretmenlere göre daha az olduğu görülmektedir. Yine araştırma bulguları mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen mesleki deneyimi 1 yıldan az olan sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıfların yönelik istekliliğinin diğer meslektaşlarına göre daha az inandıkları görülmektedir. Çalışmanın bulguları bu açıdan yorumlanacak olursa sınıf öğretmenleri birleştirilmiş sınıflara yeterli seviyede bilgilere sahip olmaması (Şahin, 2003) ve gerek akademisyenler arasında gerekse de öğretmenler arasında birleştirilmiş sınıfların çağdışı olduğu kanısının yaygın olmasından kaynaklanmaktadır. Araştırma bulguları her ne sınıf öğretmenleri meleğinin ilk yıllarında birleştirilmiş sınıflara yönelik istekliliği az olsa da meslekte deneyim kazandıkça birleştirilmiş sınıflara yönelik isteklerinin de arttığını ortaya koymaktadır.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise, birleştirilmiş sınıf sayısı değişkeniyle birleştirilmiş sınıflara yönelik tutum ölçeğinin alt ölçeğinde istatistik olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. İki sınıfı bir arda okutan sınıf öğretmenlerinin, üç ve daha fazla sayıda sınıfı bir arada okutan sınıf öğretmenlerine göre birleştirilmiş sınıflara yönelik isteklerinin daha fazla olduğu tespit edilmesine rağmen bu isteklilik istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu durumdan öğretmenlerin birleştirilmiş sınıf sayısı her ne kadar olursa olsun birleştirilmiş sınıflara yönelik tutumlarında önemli bir değişimin olmadığı söylenebilir.

Özetle, araştırmada erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğrencilere katkısının daha fazla olduğunu düşündüğü, yaşı 25den küçük ve mesleki deneyimi 1 yıldan az olan sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflara yönelik istekliliklerini diğer öğretmenlere göre daha az olduğu ve birleştirilmiş sınıf sayısı her ne kadar olursa olsun birleştirilmiş sınıflara yönelik tutumlarında önemli bir değişimin olmadığı görülmektedir.

10.KAYNAKÇA

Bilir, A. (2008) Birleştirilmiş Sınıflı köy İlköğretim Okullarında Öğretmen ve öğretim Gerçeği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 41 (2), 1-22.

Coşkun, K., Metin, M., Bülbül, K. & Kaleli Yılmaz, G (2011) A Study on Developing an Attitude Scale towards Multi-Grade Classrooms for Elementary School Teachers, World Conference on Educational Science, 3-7 February, Bahcesehir University, Istanbul

Erdem, A.R. (2004). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim (2nd Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık

Erdem,A. E, Kamacı,S., Aydemir, T. (2005). Birleştirilmiş Sınıfları Okutan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar: Denizli Örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 1, 3-13.*

Franklin, M.P. (1976). Multi-grading in Elementary Education. *Childhood Education, 15, 513-515*

Ford, B.E. (1977). Multi-age Grouping in the Elementary School and Children's Affective Development: A Review of Recent Research. *The Elementary School Journal, 78, 149-159*

İzci, E., Duran, H., Taşar, H. (2010) Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretimin Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre ve Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Açısından İncelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 11 (1), 19-35

Kılıç, D., Abay, S. (2009). Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretmen Sürecinde Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(3), 623-654.*

Karasar, N. (2010) Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Köksal, K. (2002). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim. Ankara: Pegema Yayıncılık

Little, A.W. (2001). Multi-grade Teaching towards International Research and Policy Agenda. *International Journal of Educational Development, 21, 481-497.*

Main, K., Bryer, F. (2004) Experiences of Two Beginning Teachers in Multi Age- Middle Phase Classrooms. Educating: Weaving Research into Practice 2, 238-245

Mason, D. A., & Burns, R. B. (1996). "Simply no worse and simply no better" may simply be wrong: A critique of Veenman's conclusion about multigrade classes. *Review of Educational Research, 66*(3), 307–323.

Miller, B.A., 1991. A review of the qualitative research on multigrade education. Journal of Research in Rural Education7 (2), 3–12.

Mycock, M.A. (1967). A Comparison of Vertical Grouping and Horizontal Grouping in the Infant School. *British Journal of Educational Psychology, 37, 133-145.*

Öztürk, N. (2007). Cumhuriyetin Başlangıcından Günümüze Birleştirilmiş Sınıflar Uygulaması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 28-35.*

Pratt, D., 1986. On the merits of multiage classrooms. Research in Rural Education 3 (3), 111–115.

Stehney, V. (1970). Why Multi-aging Grouping in the Elementary School. *National Elementary Principal, 49, 21-23.*

Şahin, A.E. (2003) Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 25, 166-175.

Thomas, C., Shaw, C., 1992. Issues in the Development of Multigrade Schools. World Bank Technical Paper 172. The World Bank, Washington, DC.

Veenman, S., 1995. Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: a best evidence synthesis. Review of Education Research 65 (4), 319–381

İLKÖĞRETİMDE FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ AÇISINDAN PORTFOLYO DEĞERLENDİRMENİN SINAV KAYGISINA ETKİSİ

THE EFFECTS OF PORTFOLIO ASSESSMENT ON TEST ANXIETY IN ELEMENTARY SCHOOL

Mihrican BALABAN[a], M. Handan GÜNEŞ[b]

[a]*Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi, SAMSUN*

mihricanb@gmail.com

[b]*Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Bölümü Biyoloji Öğretmenliği, SAMSUN*

hgunes@omu.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 6. Sınıf fen ve teknoloji dersi 'Vücudumuzdaki Sistemler' ve 'Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme' ünitelerinde portfolyo değerlendirme uygulaması sürecindeki öğrencilerin sınav kaygılarını saptamaktır.

Araştırma, biri devlet okulu diğeri özel okul olmak üzere iki okulda, bahar döneminde 108, güz döneminde 108, toplam 216 öğrenci ile yapılmıştır. Bahar dönemi için devlet okulundan 39 öğrenci çalışmanın kontrol grubunu, 39 öğrenci deney grubunu, özel okul öğrencilerinden ise 15 öğrenci kontrol grubunu, 15 öğrenci deney grubunu oluşturmuştur. Güz dönemi için devlet okulundan 44 öğrenci çalışmanın kontrol grubunu, 44 öğrenci deney grubunu oluştururken, özel okul öğrencilerinden ise 10 öğrenci kontrol grubunu, 10 öğrenci deney grubunu oluşturmuştur.

Deney grubu öğrencileri her iki dönemde de araştırmacı rehberliğinde öğretmenleri ile birlikte belirli olan ünitelerdeki konularda geleneksel yöntemlere ek olarak portfolyo kullanılırken, kontrol grubu öğrencileri ise öğrenimlerine sadece geleneksel yöntemlerle devam etmişlerdir. Araştırmada deneysel desen uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine çalışma sonunda sınav kaygısı formu uygulanmıştır.

Elde edilen nicel veriler SPSS 13 istatistiksel analiz programıyla analiz edilmiş, parametrik gruplarda t- testi, nanparametrik gruplarda ise Wilcoxon ve Mann Whitney U testleri kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, portfolyo uygulamasının yapıldığı deney grubu öğrencilerinde portfolyo değerlendirmesi tek başına yapılmadığı sürece sınav kaygısında değişme olmadığı bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: *portfolyo, fen eğitimi, sınav kaygısı*

ABSTRACT

This research was investigated that to determine the effects of portfolio assessment on test anxiety within the scope of 6. Class Science and Technology lesson as the topic “The Systems of Body Structures” and “Reproduction, Growing and Development in Living Organism” for the unit basis in elementary school.

The study was administered to 108 students in spring semester, 108 in fall semester total 216 students, in both private and public school. The sample includes 39 control and 39 experimental group students from public school, 15 control and 15 experimental group students from private school for spring semester, 44 control and 44 experimental students from public school, 10 control and 10 experimental group students from private school for fall semester.

The portfolio assessment was applied to experimental group students guided by the researcher in both semester while they were continuing the units with teachers. Control group students continued their education with traditional methods. At the end of the study that was quasi-experimental research, the test anxiety form was applied to control and experimental group students.

The quantitative data were analyzed by SPSS 13 statistical analysis program, Depended and Independed t-Tests were used for the parametric groups and also Wilcoxon and Mann Whitney U Tests were used for non-parametric groups.

At the end of this study used portfolio assessment by considering practices and events which have done while a semester and also observing, interacting with students was obtained that portfolio assessment did not effect on students’ test anxiety unless applying for long period.

Key words: *portfolio, science education, test anxiety*

1. GİRİŞ:

Öğrenme stillerinin farklılığı nedeniyle günümüzde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması da neredeyse zorunlu bir hale gelmiştir. Öğrencilerin değerlendirilmesi bir

dizi test sorusuna cevap vermekten çok daha geniş bir anlam taşımaktadır. Ölçme ve değerlendirme sınav sonrası öğrencilere sadece not verme değildir. Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış olan 2004 Fen ve Teknoloji programında da süreç ve ürün odaklı değerlendirme olan portfolyo başta olmak üzere çeşitli alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasına büyük önem verilmiştir.

Portfolyo kavramının temeli yapılandırmacı (constructivist) yaklaşım prensiplerine uygun olmanın yanı sıra (Read ve Cafolla, 1999), geleneksel değerlendirmeye karşı olan tepki sonucu alternatif bir bakış açısı (Adams, 1995; O'Malley ve Valdez Pierce, 1996) olarak eğitim-öğretim sürecinin değerlendirilmesi amacı ile önerilmektedir. Herman, Aschbacher ve Winters (1992) çalışmalarında portfolyoyu, öğrenciye ve başkalarına öğrencinin bir veya daha fazla alandaki başarılarını sunmak amaçlı olarak öğrenci çalışmalarının toplanması olduğunu belirtmişlerdir. Stiggins (1994) portfolyoları öğrencilerin gelişimini ya da başarılarını göstermek için bir araya getirilen öğrenci çalışmalarının bir koleksiyonu olarak tanımlamıştır; ayrıca portfolyolar sadece bir değerlendirme şekli değildir, aynı zamanda öğrencilerin gelişimi ve başarısı hakkında da bilgi verir. Meisels ve Steele (1991)'e göre ise portfolyolar, öğrencilerin kendi çalışmalarının değerlendirilmesine katılmalarını ve her bir öğrencinin kendi ilerleyişini izlemesini sağlar ve bireysel olarak öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesi için bir temel oluşturur.

2000'li yıllardan sonra portfolyo değerlendirme ile ilgili çalışmalar artmaya başlamıştır. Korkmaz ve Kaptan (2002)'ın portfolyonun amaçlarını ve öğrencilerin eğitim programı içerisinde gelişimlerindeki değişiklikleri göstermek amacıyla yaptıkları çalışmada, portfolyo değerlendirme yönteminin fen eğitiminde nitelikli öğrencileri belirlemek, öğrenme ve öğretme sürecini geliştirmek ve bilimsel gelişmeyi izlemek amacıyla kullanılabileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Sınav kaygısı, değişik koşullar altında zihnin sınav dışındaki uyaranlar ile meşgul olması, fizyolojik uyarılmanın yükselmesi ve etkin olmayan çalışma davranışının performans üzerinde zayıflatıcı etkisi olması şeklinde tanımlanır (Duman, 2008; Kirkland ve Hollandsworth (1980)'den).

Sınav kaygısı, öğrencilerin başarılarına etki eden etmenler arasında görülmektedir. Sınav kaygısının birçok öğrenci için akademik yaşamda ciddi bir güçlük olarak görüldüğü ifade edilmiştir (McDonald, 2001). Hill ve Wigfield (1984)'e göre, sınavdan alınan puanların başarıyı değerlendirmek için kullanımı, öğrenmeye ilişkin toplum tarafından uygulanan baskı ve akademik başarı beklentisi sınav kaygısının yaygınlığını arttırıcı rol oynamaktadır. Sınavda gösterilen başarının, okulda ve toplumda önemli rol oynaması nedeniyle, öğrencilerin değerlendirme durumlarında daha yüksek kaygı yaşamaları beklenmektedir (Özdemir, 2005).

Kaygı düzeyi yüksek bireylerin, başkalarının bulunduğu bir ortamda kötü bir öğrenme performansı gösterdikleri saptanmıştır. Buna karşılık kaygı düzeyi düşük olan bireylerin, ister başkaları ile birlikte ister yalnız olsunlar, başarı düzeylerinin aynı kaldığı gözlenmiştir (Baltaş, 1997).

Öğrencilerin yeteneklerini dikkate alarak yapılan çalışmalarda, ortalama okul yeteneğine sahip fakat kaygı düzeyi düşük olan öğrencilerin, kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür (Ekenel 2005; Topçu, (1986)'dan).

Bahçeci (2006) üniversite öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada anatomi dersinde iskelet ve kas sistemi konularını öğretmek için araştırmacı tarafından geliştirilen portfolyo dosyası kullanmış, portfolyonun öğrencide akademik başarıyı, erişi ve bilginin kalıcılığını bir miktar artırdığını, bunun yanında öğrencinin özellikle duyuşsal özelliklerini ve yaşam becerilerini olumlu yönde etkilediğini gözlemlemiştir. Ayrıca bu araştırmada iki değerlendirme yöntemi arasında sınav kaygısı, öz yeterlik, tutum ve çalışma davranışı gibi bilişsel ve duyuşsal özellikler bakımından portfolyo uygulamasının yapıldığı deney grubu lehine farklılık bulunmuştur.

İnce (2007) yapmış olduğu çalışmada, portfolyonun uygulanmış olduğu deney grubu öğrencilerinin, geleneksel yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha olumlu tutum geliştirdiği ve sınav kaygılarının daha az olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gözüm (2008)'ün İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi kapsamında portfolyo değerlendirmesi hakkında öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine almak üzere yaptığı çalışmada, çalışmaya katılan öğretmenlerin portfolyonun öğrencinin öz disiplinini, sorumluluk bilincini, yeteneklerini sergilemesini, ilgi alanlarını geliştirmesini ve çalışmalarını değerlendirmesine imkan sağladığına inandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Sonuçta öğrencilerin daha bilinçli öğrenmelerinin sağlanması ve başarılarının arttırılabilmesi için sınav kaygısının azaltılabilmesi veya kontrol altına alınabilmesinin oldukça önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bütün bunlar göz önüne alındığında öğrencilerin fen ve teknoloji dersinde başarılı olmalarını ve sınav kaygısıyla doğru bir şekilde mücadele etmelerini sağlamak amacıyla uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle İlköğretim II. kademe Fen ve Teknoloji Dersi kapsamında yer alan "Vücudumuzda Sistemler" ve "Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme" ünitelerine yönelik olarak konu bazında uygulanan portfolyo değerlendirmesinin öğrencinin sınav kaygısı gelişimini üzerine etkisinin ne olduğunu ortaya koymak ve yeni programdaki alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik katkı sağlanması amaçlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Portfolyo uygulamasının ilköğretim öğrencilerindeki sınav kaygısı üzerine etkisi nedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2007–2008 eğitim - öğretim yılı Samsun ili 6.sınıf öğrencileri ve 2008-2009 eğitim öğretim yılı Samsun ili 6. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Çalışmanın bahar dönemi (Mart ayı) örneklemini 2007-2008 eğitim öğretim yılı II. döneminde Denizevleri İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 78 öğrenci ve Özel Ezgililer İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 30 öğrenci olmak üzere toplam 108 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın devamındaki

güz dönemi (Eylül ayı) örneklemini ise; 2008-2009 eğitim öğretim yılı I. dönem Denizevleri İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 88 öğrenci ve Özel Ezgililer İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 20 öğrenci olmak üzere toplam 114 öğrenci oluşturmaktadır.

2.2. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel tekniklerin yer aldığı bir çalışmadır. Deney ve kontrol gruplarının bulunduğu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Belirlenmiş üniteler için çalışma sürecinde deney grubu öğrencileri geleneksel yöntemlere ek olarak, öğretim yöntemi ve materyali olarak portfolyo destekli Fen ve Teknoloji dersi işlerken, kontrol grubu öğrencileri ise sadece geleneksel Fen ve Teknoloji öğretimine (soru cevap, problem çözme, deney, gözlem vb.) devam etmiştir. Çalışmada sadece deney gruplarının dersleri, öğrenci portfolyolarını takip edebilmek üzere araştırmacı rehberliğinde Fen Bilgisi öğretmenleri ile birlikte yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ders işleme süreleri her iki ünite için de 6'şar hafta sürmüştür.

Çalışmada uygulamalar tamamlandıktan sonra portfolyo uygulaması yapılan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri sınav kaygısı bakımından incelenmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Portfolyo uygulaması yapılan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin sınav kaygısı açısından incelenmesi amacıyla Bahçeci (2006) tarafından geliştirilen ''Sınav Kaygısı Formu'' ilköğretim düzeyine uygun olacak şekilde düzenlenerek öğrencilere çalışma sonucunda görüşlerini almak için uygulanmıştır. Bahar döneminde uygulanan formun güvenirliliği Cronbach α=0,769; güz döneminde ise Cronbach α=0,776 olarak hesaplanmıştır.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Tablo 1-a.

Bahar ve Güz Dönemi Devlet Okulu Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Formu Deney Grubu ve Kontrol Gruplarının t Testi Sonuçları

	grup	N	X	Ss	Sd	t	p
bahar	Deney	39	31,51	5,624	38	1,610	,116
	Kontrol	39	33,69	5,741			
güz	Deney	37	32,43	5,650	36	-,022	,983
	Kontrol	37	32,41	5,580			

p>,05

Tablo 1-b.

Bahar ve Güz Dönemi Özel Okul Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Formu Deney Grubu ve Kontrol Gruplarının Wilcoxon Testi Sonuçları

	Grup	N	X	Ss	Z	p
bahar	Deney	14	34,57	5,258	-,455	,649
	Kontrol	14	33,57	4,071		
güz	Deney	12	32,75	7,200	-,826	,409
	Kontrol	14	34,57	4,071		

p>,05

Tablo 1-a' ya göre bahar dönemi devlet okulu öğrencilerinin maddeler toplamı kontrol ve deney grubuna göre anlamsız bulunmuştur [$t_{(38)}$=1,610, p>,05], ayrıca güz dönemi devlet okulu öğrencilerinin sınav kaygısı yönünden kontrol ve deney grubunun t testi sonuçları anlamsız bulunmuştur [$t_{(36)}$=-,022, p>,05]. Özel okulda N< 20 olduğu için analizlerde nanparametrik ölçüm olan Wilcoxon bağımsız testi kullanılmıştır. Tablo 1-b'ye göre bahar dönemi özel okul öğrencilerinin maddeler toplamı [Z=-,455, p>,05] ve güz dönemi özel okul öğrencilerinin maddeler toplamı [Z=-,826, p>,05] kontrol ve deney grubuna göre anlamsız bulunmuştur. Hem devlet okulu hem de özel okul öğrencilerinden geleneksel yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemlere ek olarak portfolyo uygulamasının yapıldığı deney grubunu oluşturan öğrenciler arasında sınav kaygısına yönelik t testi sonuçlarında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Oysa Bahçeci (2006) ve İnce (2007) yaptıkları çalışmalarında portfolyo grubunun, geleneksel değerlendirme grubuna göre sınav kaygısıyla daha iyi düzeyde baş edebildiğini belirtmişlerdir. Çalışmalarına göre geleneksel değerlendirmenin uygulandığı kontrol grubu, portfolyonun uygulandığı deney grubuna göre anlamlı düzeyde sınav kaygısı yaşamaktadır. Çalışmamızda portfolyo uygulamasının yapıldığı deney grubunu oluşturan öğrencilerde sınav kaygısının azalması beklenirken, bu azalma görülmemektedir. Bunun nedeni, başarı testi sonuçlarında olduğu gibi, öğrencilerin sürekli olarak yazılı yoklama ve test ile değerlendirilmeleri ve sene sonunda SBS'nin olması olabilir. Bu nedenle, portfolyo uygulanmasına rağmen, deney grubunda da kontrol grubunda olduğu gibi sınav kaygısı yaşanmaktadır. Öğrenciler alışkın oldukları değerlendirme sistemi ile uzun yıllardan beri karşı karşıya kalmaktadırlar. Dolayısıyla kontrol grubuna göre deney grubundaki öğrencilerde kısa süreli portfolyo uygulamasının hemen ardından sınav kaygılarında bir azalmanın görülmemesini normal bir sonuç olarak algılayabiliriz. Bu

nedenle, portfolyo uygulanmasına rağmen, deney grubunda da kontrol grubunda olduğu gibi sınav kaygısı yaşanmaktadır.

Tablo 2-a.

Bahar Dönemi Deney Grubu Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Formu Okullara Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Okul	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
bahar	Devlet	39	25,45	992,50	212,500	,221
	Özel	14	31,32	438,50		
güz	Devlet	37	24,70	914,00	211,000	,789
	Özel	12	25,82	311,00		

p>,05

Tablo 2-b.

Bahar ve Güz Dönemi Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Formu Okullara Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Okul	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
bahar	Devlet	45	29,28	1317,50	282,500	,562
	Özel	14	32,32	452,50		
güz	Devlet	43	27,70	1191,00	245,000	,298
	Özel	14	33,00	462,00		

p>,05

Özel okul grubunda N< 20 olduğu için analizlerde nanparametrik ölçüm olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Tablo 2-a'ya göre bahar dönemi [$U_{(-1,225)}$=212,500, p>,05] için ve güz dönemi [$U_{(-,256)}$=211,000, p>,05] deney grubu öğrencilerinin maddeler toplamları özel okul ve devlet okuluna

göre anlamsız bulunmuştur. Tablo 2-b'ye göre bahar dönemi kontrol grubu öğrencilerinin [$U_{(-,580)}$=282,500, p>,05] ve güz dönemi kontrol grubu öğrencilerinin [$U_{(-1,041)}$=245,000, p>,05] maddeler toplamları özel okul ve devlet okuluna göre anlamsız bulunmuştur. Devlet ve özel okuldaki portfolyo uygulamasının yapıldığı deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri birbirine yakındır, her iki okuldaki deney ve kontrol grubu öğrencileri aşağı yukarı aynı seviyede sınav kaygısı taşımaktadır.

Tablo 3-a.

Bahar Dönemi Devlet Okulu Kontrol Grubu Sınav Kaygısı Formu Yüzde ve Frekansları

Maddeler	Frekans-Yüzde											
	Hiçbir Zaman				Bazen				Her Zaman			
	devlet		özel okul		devlet		özel okul		devlet		özel okul	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M 1	13	33,3	2	14,3	24	61,5	11	78,6	2	5,1	1	7,1
M 2	13	33,3	7	50,0	21	53,8	6	42,9	5	12,8	1	7,1
M 3	22	56,4	5	35,7	16	41,0	7	50,0	1	2,6	2	14,3
M 4	25	64,1	9	64,3	12	30,8	4	28,6	2	5,1	1	7,1
M 5	2	5,1	-	-	11	24,4	11	78,6	26	66,7	3	21,4
M 6	1	2,6	1	7,1	9	23,1	7	50,0	29	74,4	6	42,9
M 7	33	84,6	8	57,1	6	15,4	4	28,6	-	-	2	14,3
M 8	1	2,6	1	7,1	14	35,9	9	64,3	24	61,5	4	28,6
M 9	33	84,6	10	71,4	6	15,4	4	28,6	-	-	-	-
M 10	5	12,8	4	28,6	11	28,2	4	28,6	23	59,0	6	42,9
M 11	2	5,1	1	7,1	16	41,0	7	50,0	21	53,8	6	42,9
M 12	1	2,6	1	7,1	10	25,6	2	14,3	28	71,8	11	78,6
M 13	2	5,1	-	-	17	43,6	12	85,7	20	51,3	2	14,3
M 14	16	41,0	6	42,9	19	48,7	7	50,0	4	10,3	1	7,1
M 15	7	17,9	1	7,1	19	48,7	8	57,1	11	33,3	5	35,7
M 16	9	23,1	3	21,4	19	48,7	8	57,1	11	28,2	3	21,4
M 17	2	5,1	-	-	15	38,5	13	92,9	22	56,4	1	7,1
M 18	27	69,2	10	71,4	10	25,6	4	28,6	2	5,1	-	-
M 19	16	41,0	6	42,9	23	59,0	7	50,0	-	-	1	7,1
M 20	22	56,4	5	35,7	9	23,1	8	57,1	8	20,5	1	7,1
M 21	31	79,5	11	78,6	5	12,8	3	21,4	3	7,7	-	-

Tablo 3-b.

Bahar Dönemi Özel Okul Kontrol ve Deney Grubu Sınav Kaygısı Formu Yüzde ve Frekansları

Maddeler	Frekans-Yüzde											
	Hiçbir Zaman				Bazen				Her Zaman			
	deney		kontrol		deney		kontrol		deney		kontrol	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M 1	3	21,4	2	14,3	8	57,1	11	78,6	3	21,4	1	7,1
M 2	8	57,1	7	50,0	3	21,4	6	42,9	3	21,4	1	7,1
M 3	12	85,7	5	35,7	1	7,1	7	50,0	1	7,1	2	14,3
M 4	11	78,6	9	64,3	1	7,1	4	28,6	2	14,3	1	7,1
M 5	1	7,1	-	-	8	57,1	11	78,6	5	35,7	3	21,4
M 6	2	14,3	1	7,1	3	21,4	7	50,0	9	64,3	6	42,9
M 7	13	92,9	8	57,1	-	-	4	28,6	1	7,1	2	14,3
M 8	1	7,1	1	7,1	7	50,0	9	64,3	6	42,9	4	28,6
M 9	12	85,7	10	71,4	1	7,1	4	28,6	1	7,1	-	-
M 10	4	28,6	4	28,6	3	21,4	4	28,6	7	50,0	6	42,9
M 11	-	-	1	7,1	6	42,9	7	50,0	8	57,1	6	42,9
M 12	5	35,7	1	7,1	2	14,3	2	14,3	7	50,0	11	78,6
M 13	4	28,6	-	-	6	42,9	12	85,7	4	28,6	2	14,3
M 14	4	28,6	6	42,9	6	42,9	7	50,0	4	28,6	1	7,1
M 15	2	14,3	1	7,1	5	35,7	8	57,1	7	50,0	5	35,7
M 16	2	14,3	3	21,4	3	21,4	8	57,1	9	64,3	3	21,4
M 17	1	7,1	-	-	8	57,1	13	92,9	5	35,7	1	7,1
M 18	9	64,3	10	71,4	2	14,3	4	28,6	3	21,4	-	-
M 19	4	28,6	6	42,9	7	50,0	7	50,0	3	21,4	1	7,1
M 20	9	64,3	5	35,7	4	28,6	8	57,1	1	7,1	1	7,1
M 21	10	71,4	11	78,6	4	28,6	3	21,4	-	-	-	-

Genel olarak hem devlet hem de özel okulda kontrol grubu ile deney grubunun sınav kaygısı formuna verdikleri cevapların yüzde dağılımına bakıldığında her iki grubunda sınav kaygısı yaşadığı ve bu forma verdikleri cevaplar arasında önemli farklılıklar olmadığı görülmektedir.

Tablo 4-a.

Güz Dönemi Devlet Okulu Deney ve Kontrol Grubu Sınav Kaygısı Formu Yüzde ve Frekansları

Maddeler	Frekans-Yüzde											
	Hiçbir Zaman				Bazen				Her Zaman			
	deney		kontrol		deney		kontrol		deney		kontrol	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M 1	7	18,9	11	25,6	20	54,1	22	51,2	10	27,0	10	23,3
M 2	21	56,8	18	41,9	13	35,1	16	37,2	3	8,1	9	20,9
M 3	19	51,4	23	53,5	17	45,9	17	39,5	1	2,7	3	7,0
M 4	22	59,5	23	53,5	11	29,7	13	30,2	4	10,8	7	16,3
M 5	-	-	12	27,9	23	62,2	15	34,9	14	37,8	16	37,2
M 6	2	5,4	1	2,3	9	24,3	7	16,3	26	70,3	35	81,4
M 7	26	70,3	28	65,1	9	24,3	13	30,2	2	5,4	2	4,7
M 8	1	2,7	1	2,3	15	40,5	19	44,2	21	56,8	23	53,5
M 9	26	70,3	32	74,4	9	24,3	6	14,0	2	5,4	5	11,6
M 10	5	13,5	4	9,3	8	21,6	14	32,6	24	64,9	25	58,1
M 11	-	-	2	4,7	10	27,0	11	25,6	27	73,0	30	69,8
M 12	4	10,8	4	9,3	11	29,7	12	27,9	22	59,5	27	62,8
M 13	3	8,1	3	7,0	21	56,8	22	51,2	13	35,1	18	41,9
M 14	11	29,7	16	37,2	15	40,5	19	44,2	11	29,7	8	18,6
M 15	-	-	1	2,3	14	37,8	23	53,5	23	62,2	19	44,2
M 16	2	5,4	5	11,6	23	62,2	14	32,6	12	32,4	24	55,8
M 17	3	8,1	2	4,7	20	54,1	22	51,2	14	37,8	19	44,2
M 18	21	56,8	27	62,8	11	29,7	9	20,9	5	13,5	7	16,3
M 19	13	35,1	14	32,6	18	48,6	22	51,2	6	16,2	7	16,3
M 20	26	70,3	23	53,5	8	21,6	12	27,9	3	8,1	8	18,6
M 21	34	91,9	35	81,4	2	5,4	5	11,6	1	2,7	3	7,0

Tablo 4-b.

Güz Dönemi Özel Okul Deney ve Kontrol Grubu Sınav Kaygısı Formu Yüzde ve Frekansları

Maddeler	Frekans-Yüzde											
	Hiçbir Zaman				Bazen				Her Zaman			
	deney		kontrol		deney		kontrol		deney		kontrol	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%

M 1	4	33,3	2	14,3	7	58,3	11	78,6	1	7,1	1	7,1
M 2	3	25,0	7	50,0	7	50,0	6	42,9	2	16,7	1	7,1
M 3	8	66,7	5	35,7	4	33,3	7	50,0	-	-	2	14,3
M 4	9	75,0	9	64,3	3	25,0	4	28,6	-	-	1	7,1
M 5	1	8,3	-	-	5	41,7	11	78,6	6	50,0	3	21,4
M 6	-	-	1	7,1	4	33,3	7	50,0	8	66,7	6	42,9
M 7	7	58,3	8	57,1	5	41,7	4	28,6	-	-	2	14,3
M 8	-	-	1	7,1	6	50,0	9	64,3	6	50,0	4	28,6
M 9	10	83,3	10	71,4	2	16,7	4	28,6	-	-	-	-
M 10	3	25,0	4	28,6	6	50,0	4	28,6	3	25,0	6	42,9
M 11	1	8,3	1	7,1	5	41,7	7	50,0	6	50,0	6	42,9
M 12	1	8,3	1	7,1	3	25,0	2	14,3	8	66,7	11	78,6
M 13	1	8,3	-	-	7	58,3	12	85,7	4	33,3	2	14,3
M 14	3	25,0	6	42,9	7	58,3	7	50,0	2	16,7	1	7,1
M 15	-	-	1	7,1	6	50,0	8	57,1	6	50,0	5	35,7
M 16	-	-	3	21,4	7	58,3	8	57,1	5	41,7	3	21,4
M 17	3	25,0	-	-	6	50,0	13	92,9	3	25,0	1	7,1
M 18	7	58,3	10	71,4	4	33,3	4	28,6	1	8,3	-	-
M 19	4	33,3	6	42,9	6	50,0	7	50,0	2	16,7	1	7,1
M 20	9	75,0	5	35,7	3	25,0	8	57,1	-	-	1	7,1
M 21	10	83,3	11	78,6	2	16,7	3	21,4	-	-	-	-

Genel olarak bahar döneminde olduğu gibi güz döneminde de devlet okuluna benzer bir şekilde özel okulda kontrol grubu ile deney grubunun sınav kaygısı formuna verdikleri cevapların yüzde dağılımına bakıldığında her iki grubunda sınav kaygısı yaşadığı ve bu forma verdikleri cevaplar arasında önemli farklılıklar olmadığı görülmektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Portfolyo uygulamalarının öğrenci üzerindeki etkilerinin ne olduğu konusunda yapılan değerlendirmelerde uygulama ve değerlendirmenin süresi son derece önemlidir. Portfolyo uygulaması ile öğrenciyi belli bir gün ve saat içersinde yapılan sınavlarla değerlendirme yerine, bir dönem boyunca yaptığı etkinlik ve uygulamaları dikkate alarak ve öğrenciyle etkileşime girip onu gözlemleyerek çok yönlü bir şekilde değerlendirebiliriz. Ayrıca portfolyo uygulaması sayesinde öğrenciyi yapmış olduğu etkinlik ve faaliyetlere bakarak değerlendirdiğimiz için bireysel farklılıklar da doğal olarak dikkate alınmış olmaktadır. Oysa geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile

çoklu zekâ kuramı çerçevesinde bireysel farklılıkları işin içine katmak her zaman mümkün olmayabilir.

Sınav kaygısı ile ilgili daha önce yapılan bazı çalışmalarda ise portfolyo uygulamasının öğrenci üzerinde oluşan sınav kaygısını azalttığı belirtilmiştir (Bahçeci, 2006; İnce, 2007). Yaptığımız çalışmada portfolyo uygulamasından dolayı sınav kaygısının azalması beklenirken, bu sonuca ulaşılamamıştır. Bunun nedeni, öğrenciler eğitim- öğretim süreci içerisinde geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile değerlendirilmeye tabi tutulurken portfolyo uygulaması buna ilave olarak yapılmış olup uygulamanın 6 hafta sürmesi olabilir. Eğer geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri bir tarafa bırakılarak portfolyo uygulaması değerlendirme yöntemi olarak dönem boyunca yapılabilseydi öğrencilerdeki sınav kaygısında azalma beklenebilirdi. Diğer taraftan bakıldığında öğrencilerde yaşanan bu yoğun sınav kaygısı üzerinde sene sonundaki SBS'nin de etkili olabileceği kanısını taşımaktayız.

Bütün bu sonuçlar dikkate alındığında;

- Portfolyo uygulamasının başarıya ulaşması için uzun süreli, eğitim ve öğretim döneminin tümünü kapsayacak şekilde düzenlenmesi ve uygulanmasının daha verimli olabileceği düşüncesindeyiz.

- Çalışma sonuçlarına ve araştırma sırasındaki gözlemlere göre geleneksel değerlendirme yöntemlerini bir tarafa bırakarak kapsamlı ve çok yönlü bir şekilde planlanan portfolyo değerlendirmenin eğitim öğretim sürecinde tek başına kullanılması daha yararlı olabilir.
- Öğrenciler, kendi değerlendirilmelerini kapsayan bu uygulamalar sırasında ortaya çıkabilecek eksikliklerini kendilerinin fark ederek herhangi bir kaygı yaşamaksızın bu eksikliklerini gidermede yeterince zamanlarının olacağı konusunda öğretmen tarafından bilgilendirilmelidirler.

KAYNAKLAR

Adams, T. L. (1995). A Paradigm For Portfolio Assessment İn Teacher Education. Education, 115(4), 568- 570.

Bahçeci, D. (2006). Anatomi Dersinde Portfolyo Kullanmanın Öğrencilerin Bilişsel Ve Duyuşsal Özellikleri Üzerine Etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi EğitimBilimleri Enstitüsü, Ankara, 234 s.

Baltaş, A., Baltaş, Z. (1997). *Stres ve Başa Çıkma Yolları.* Remzi Kitap Evi, 324 s, İstanbul.

Duman, G. K. (2008). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Durumluk Sürekli Kaygı Düzeyleri ile Sınav Kaygısı Düzeyleri ve Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 135 s.

Ekenel, E. (2005). Matematik Dersi Başarısı İle Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ve Sınav Kaygısının İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, 49 s.

Gözüm, S. (2008). İlköğretim 4.,5. ve 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Derslerinde Öğretmen ve Öğrencilerinin Ürün Dosyası (Portfolyo) ve İçeriğine İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya, 86 s.

Herman, J., Aschacher, P.R., Winters, L. (1992). *A Practical Quide To Alternative Assessment*. Alexendria. VA: Association For Supervision And Curriculum Development.

İnce**,** E. (2007). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine Karşı Olumlu Tutum Geliştirmelerinde ve Sınav Kaygısının Giderilmesinde Portfolyo Tekniğinin Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 142 s.

Korkmaz, H., Kaptan, F. (2002). Fen Eğitim Öğrencilerinin Gelişimini Değerlendirmek İçin Portfolyo Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. Hacattepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 167-176.

Mc Donald, A.S. (2001). The Prevelance and Effects Of Test Anxiety In School Children. Educational Psychology, 21, 89-101.

Meisels, S., Steele, D. (1991). *The Early Childhood Portfolio Collection Process*. Ann Arbor, MI: Center for Human Growth and Development. University of Michigan.

O'Malley, J.M., Valdez Pierce, L. (1996). Authentic Assessment for English Language Learners: Practical approaches for teachers. Addison-Wesley, New York.

Özdemir, A. (2005). Sınav Kaygısı İle Başa Çıkma Programının Lise II. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeyine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 189 s.

Read, D., Cafolla, R. (1999). Multimedia Portfolios for Preservice Teachers: From Theory to Practice. Journal of Technology and Teacher Education, 7(2), 97-114.

Stiggins, R.J. (1994). *Student-Centered Classroom Assessment*. Merrill Publishing Co, New York.

İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİN FARKLI SOSYO-EKONOMİK DÜZEYLERE GÖRE LİDERLİK ÖZELLİKLERİ - ANKARA ÖRNEĞİ-

LEADERSHIP CHARACTERISTICS OF FIRST STAGE PRIMARY SCHOOL STUDENTS ACCORDING TO DIFFERENT SOCIO-ECONOMIC LEVELS -THE CASE OF ANKARA-

Sıtkı YILDIZ[a]

[a]*Yrd. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü , KIRIKKALE.*
sitkiyildiz@yahoo.com

Banu AVCI ÖZER[b]

[b]*Doktora Öğrencisi, Sınıf Öğretmeni, ANKARA.*

avcibanu@hotmail.com

ÖZET

Hızla gelişen ve değişen dünyada toplumları her alanda yönetebilen ve yönlendirebilen liderlere ihtiyaç vardır. Eğitim kurumlarının sosyal işlevlerinden biri de lider yetiştirmektir. Eğitim kurumlarının en geniş basamağı olan ilköğretim kurumlarında ise lider öğrenci yetiştirme büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı; ilköğretim birinci kademede okuyan öğrencilerin farklı sosyo-ekonomik düzeylerine göre liderlik özellikleri gösterip göstermediklerinin tespit edilmesidir. Bu amacı gerçekleştirmek için; Ankara iline ait Altındağ, Keçiören ve Çankaya ilçelerindeki çeşitli okullarda anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Anket yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde yüzde ve frekans, aritmetik ortalama, tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) ve t testinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda ilköğretim okullarında birinci kademedeki öğrencilerin yaşamış oldukları ilçelerdeki sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin liderlik özellikleri göstermelerinde etkili oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler*: Liderlik, öğrenci liderliği, ilköğretim.*

ABSTRACT

In the developing and changing World, there is a need for leaders to direct and to administer societies. One of the social functions of educational institutions is to cultivate the leaders. The widest doorstep of educational institutions in the sphere of the primary education in institutions is to cultivate the leader students and this matter is very important.

The aim of this study is to determine whether or not students who are educating at the first level, have leadership characteristics according to their socio-economical levels. For this aim; questionnaire technique was applied in some schools of Ankara's districts like Altındağ, Keçiören and Çankaya. For analyzing the data gained by questionnaire; percentage, frequency, arithmetic average, analysis of variance (ANOVA) and t tests were used.

In the end of research, it was seen that the socio-economical level of the districts where this student have lived has a great affect at the ability to show the leadership of them.

***Key Words**: Leadership, student leadership, primary school.*

1.GİRİŞ

Günümüzde ekonomik, politik, sosyal ve teknolojik alanda yaşanan hızlı değişimler toplumları en çok da çocukları ve gençleri etkilemektedir. Hızlı değişim süreci içinde değişimi yönetebilen her alanda etkili liderlere ihtiyaç vardır.

Eğitim kurumları bir yandan toplumdaki bireylere milli bilinci kazandırarak mevcut siyasal sistemin devamlılığını sağlarken, diğer yandan ülkenin yönetiminde rol alacak liderlerin yetiştirilmesinde de önemli rol oynar. Eğitimin lider yetiştirme işlevi toplumdan topluma farklılıklar göstermektedir. Eğitimin bu işlevi özellikle mutlak krallık dönemlerinde önem taşımaktaydı. Bu toplumlarda çoğunlukla yönetici ve liderler özel eğitim görmekteydiler. Osmanlı imparatorluğunda da bu amaçla Enderun Mektepleri açılmıştır (Fidan & Erden, 1998, 60).

2. Murat zamanında açılan Fatih Sultan Mehmet zamanında gerçek kimliğine kavuşan, 1909'a kadar devam eden Enderun Mektebi, Türk eğitim tarihinde çok önemli bir yer tutar, dünya eğitim tarihinde Türklerin bir katkısı olarak geçer. Enderûn, mülkî, idarî ve diğer önemli lider kadronun yetiştirildiği yerlerdir. Günümüz demokratik toplumlarında ise eğitimin lider yetiştirme işlevi genellikle tüm eğitim kurumları tarafından yerine getirilmektedir (Fidan & Erden, 1998, 60).

Günümüzde ise liderlik, tarih boyunca hiç olmadığı kadar örgütlerde yaygın hâle gelmiş ve çok daha fazla insan tarafından geçerliği kabul edilmiş bir olgudur. İnsanların çoğu "süreçte" bir etki istemektedir ve etki de liderliğin bir parçası olduğu için liderlik okullarda, işletmelerde ve toplumsal örgütlerde giderek daha yaygın hale gelmektedir (Tüysüz, 2007, 1).

Bulunduğumuz zaman içinde var olabilmek, arzu ettiğimiz geleceğe doğru ilerlemek için eğitim kurumlarına büyük görev düşmektedir. Öğrencilerimizi etkili liderler olarak yetiştirebilmek için gerekli olan beceriler, çeşitli eğitim programları yoluyla öğrencilere kazandırılmalıdır.

Zorunlu eğitimin resmi olarak yapıldığı ilk kurum olan ilköğretim kurumları ise bireylerin eğitim hayatlarının en önemli eğitim dönemini oluşturmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin liderlik özelliklerinin olup olmadığını ilköğretim kurumlarında belirlemeli, liderlik özellikleri olanların, liderlik özelliklerini çeşitli eğitim programlarıyla geliştirmeliyiz (Leblebici, 2008, 61).

1.1. Öğrencinin Liderliği

Öğrenciyi öncelikle, planlı eğitim öğretim yapılan bir eğitim kurumuna devam eden birey olarak ele aldığımızda; bireyin içinde bulunduğu formal kurumda bir sosyal hayatı olduğunu düşünürsek yaşamını sürdürürken belirli gruplar içinde bulunacaktır. Bu gruplar özellikle kendi akranlarından oluşan diğer öğrencilerdir. Bu gruplarda informal ortamlarda olduğu kadar, grupların bir arada bulunduğu okul ve sınıf ortamlarında kurulan öğrenci kurullarında da öğrenci liderliğinden bahsedilebilir.

Öğrenciyi eğitim sisteminin iç müşterisi olarak ta düşünebiliriz. Çünkü eğitim kurumu bir hizmet üretiyorsa bu hizmeti alan ve kullanan öğrencidir. Bu durumda da öğrencinin iç müşteri olarak sorumlulukları vardır. Nasıl müşteri aldığı ürün veya hizmet işine yaramadığında tepkisini ortaya koyup üreticinin hatasını anlamasını sağlıyorsa, eğitim hizmetini alan ve eğitim hizmetinden en fazla etkilenen birey olan öğrencide bu hizmetin faydasını göremezse, tepkisini ortaya koyup eğitimcilerin hatasını anlamalarını sağlamalıdır.

Öğrencilerin liderlik özellikleri göstermeleri lideri tanımladığı varsayılan özelliklerin; bulunulan ortam içinde hali hazırdaki yansıtılma biçiminden daha farklı ya da daha fazla yansıtılmasıyla ilgilidir. Öğrenci diğer öğrencilerden daha rahat, etkili, açık sözlü, yetenekli olduğu ölçüde lider olarak algılanır. Ancak öğrenciler arasında lider olarak kabul edilme kriterinin yaşa göre değiştiği görülmektedir.

1.2. Lider Öğrenci Eğitimi

Öğrenci liderliği eğitimi ihtiyacı zamanın artan sosyal sorunları ile birlikte daha görünür hale gelmiştir. İdeal bir öğrenci liderliği programının plânlama, iletişim, karar verme ve problem çözmeyi içermesi gerekmektedir. Bunlar, yetişkin liderliği programlarında daha önce bahsedilen becerilerin bazılarıdır (Tüysüz, 2007, 22).

Öğrenci liderliği eğitimcileri, daha sonraki hayatlarında liderler olarak yer edinmeleri ihtimalini arttırma amacıyla liderlik gelişimine gençlerin katılımını değerli bir hedef olarak görmüşlerdir. B. Swinehart (1990, 26) öğrenci liderliği eğitiminin etkili olabilmesi için üç şeyin gerekli olduğunu belirtmektedir: (a) Yetişkinler başarılı liderlik becerilerini genç insanlarla açık bir

şekilde paylaşmak istemelidirler. (b) Genç insanlar bu becerileri öğrenmek ve içselleştirmeyi istemelidirler. (c) Becerilerin üzerinden geçilmeli ve alıştırma yapılmalıdır.

G. R. Sullivan ve M. V. Harper (1997), geniş bir kişisel bakış açısına sahip, gördüklerini ve öğrendiklerini amaçlı şekilde birbirine bağlayabilen, değerlerin ve vizyonun köşe taşlarına dayalı stratejik mimariyi oluşturabilen, başkalarının göremediği kalıpları görebilen ve hızla karar verip harekete geçme cesaretine sahip, insanları etkileyerek ve esinlendirerek, öğrenen bir örgüte önderlik edebilecek, bizzat kendileri teknolojiye vakıf olan, astlarına öğretebilen ve onları geliştiren; insanî boyutu örgütün merkezine alabilen liderleri, 21. yüzyılda örgütlerimizin ihtiyaç duyacağı liderler olarak tanımlamaktadır. Bu ihtiyacı karşılayabilmek için öğrencileri geleceğin liderleri olarak yetiştirmek için hazırlanacak programlar araştırmacılar tarafından desteklenmektedir. Çünkü liderlik herkesin işidir (Akt; Kouzes ve Posner, 2002,383).

1.3. Liderlik Yaklaşımları Açısından Öğrenci Liderliği

Liderlik araştırmaları zamanla yaklaşım açısından değişiklikler göstermiştir. Araştırmacılar ilk olarak özellik kuramını geliştirmiştir. Bu kuramla liderlerin özelliklerinden yola çıkarak liderlerin fiziksel ve kişisel özellikleri incelenmiştir ancak görüş birliğine varılamamıştır.

Bu yaklaşım; İnsanların, liderler ve izleyiciler olarak ikiye ayrıldığı sayıltısına dayanıyordu. Bu görüşün savunucularına göre; liderler, izleyenlerin sahip olmadıkları bir takım özelliklere doğuştan sahiptir. Gerçekten de; pek çok kişi liderlerin doğuştan geldiğine, sonradan yetiştirilmediğine inanıyordu (Kaya, 2003, 140).

Daha sonra davranışçı kurama göre liderin özelliklerinden çok davranışlarına önem vermiştir. Liderlerin davranışları; girişimcilik ruhu, kişiyi dikkate alma, yetki kullanımı, üretimi dikkate alma gibi başlıklar altında incelenmiştir.

En son liderliği durumsal gereklere ve liderin bu gereklere uygun davranışına bağlayan görüşler ortaya çıkmıştır. Bu görüşün ortaya çıkmasında o günkü koşullar (savaş, kriz ortamı) liderin duruma uygun davranışlar sergilemesiyle ortaya çıktığının düşünülmesine neden olmuştur. Dolayısıyla liderin kişisel özellikleri, ortam koşulları, izleyiciler, amaçlar liderlik davranışını belirleyen temel faktörlerdir.

Toplumda devamlı bir değişim süreci olduğundan insanlar ve çevre koşullarında farklılaşma meydana gelmekte ve daha önce aynı yerde geçerli olan liderlik biçimi ve davranışı artık geçerliliğini muhafaza edememektedir. Liderlik yere ve zamana göre değişen karmaşık bir sistemin belirlediği yönetsel bir rol davranışıdır (Eren, 2004, 441).

Özellik kuramı göz önüne alındığında karşımıza lider öğrenci kavramı çıkmaktadır. Bu kurama göre liderlik doğuştan gelir ve lider öğrenci ise aileden gelen liderlik vasfını taşıyan bireydir.

Çünkü bu öğrencilerin ailelerinde kazanmış oldukları liderlik özellikleri onların grup içinde kendilerinden beklenen lider davranışları gösterebilmelerinin sebebidir.

Öğrencinin liderliği kavramında ise öğrencilerin liderlik rolünü üstlenmelerinde durumun etkisi yadsınamaz. O gün işlenen ders, dersin içeriği, bireyin işlenen içeriğe yatkınlığı eğitim öğretim sisteminin içinde bulunduğu durum, sınıfta beklenmedik bir ortamın doğmuş olması ve bunun sonucunda bir öğrencinin liderliği üstlenmesi vb. gibi durumlar öğrencilerin liderlik davranışları sergilemelerine neden olmaktadır.

Bu durum sadece sınıf ortamında değil diğer ortamlarda da geçerlidir. Öğrenci liderlik özelliklerini taşıyor ise veliye, öğretmene, yöneticilere, diğer okul çalışanlarına, diğer öğrencilere ve karşılaştığı diğer insanlara liderlik yapabilmektedir. Ancak öğrenci konuya hâkim değilken sadece aceleciğinin sonucu olarak gösterdiği davranışlar sebebiyle diğer öğrenciler tarafından lider olarak algılanmasına sebep olabilir. Liderlik çeşitlerini düşündüğümüzde ise lider olarak öğrencinin doğal liderlik çeşidi içinde yer aldığını görürüz

1.4. Yeni Liderlik Türleri Açısından Öğrenci Liderliği

1.4.1. Karizmatik Liderlik

Liderlik teorilerinin karmaşıklığın artması teorisyenlerin ve araştırmacıları heyecanlandırmakta, çoğu insan ise ilerleyişlerdeki eksiklerin neler olduğunun görerek doyumsuzluğa sevk etmektedir. Araştırmacılar liderlikteki yeni genel teorileri önermekte, izleyicileri ve durumları hariç tutarak ve liderlerin belirli özellikleri üzerinde odaklanmaktadır. Karizmatik liderlik teorileri, izleyicilere örgütün yeni vizyonunu benimseten liderin yetenekleri üzerinde durmaktadır. Karizmatik liderler, vizyonu önemini astlarına inandırılmasıyla örgütsel performansın yükseleceğine inanmaktadır (Özkaya, 2000,164).

Werner'a (1993, 32) göre, Karizmatik liderler demokratik bir yaşam felsefesine ters düşer. Ama gene de zaman zaman ortaya çıkıyorlar. O nedenle, dikkat merkezinde olması gereken, karizmatik liderden çok onu ortaya çıkaran koşullardır.

Karizmatik önderler toplu öz yeterliği arttırarak, izleyicilerini ortak misyonun başarılmasında diğer grup üyeleri ile işbirliğine daha istekli hale getirirler. Bunu sağlamak için de güdülemedeki bekleyiş (expectency) kuramlarına uygun biçimde, izleyicilerindeki bireysel ve toplu çabaların başarıma ulaştıracağı yolundaki bekleyişleri arttırma yoluna gidip, başarımın değerini yüksek kılmaya çalışırlar (Celep, 2004,48).

Karizmatik öğrenci lideri diğer bireyleri karizması ile ortak amaçlar doğrultusunda daha kolay peşinden sürüklemektedir. Eğitim kurumlarında karizmatik liderler diğer gurup üyelerini işbirliği içerisinde öğrenmeye teşvik ederler. Karizmatik öğrenci lideri ise öğrenen bir örgüt olan okullarda hem kendi gelişimini hem de diğer öğrenci ve hatta eğitimcilerin gelişimini desteklemektedir.

1.4.2. Demokratik Liderlik

Gürsoy'a (2005, 35) göre, demokratik liderlik özelliği taşıyan kişiler yönetim yetkisini izleyicilerle paylaşma eğilimi taşırlar. Sabuncuoğlu ve Tüz'e (1996, 182) göre ise, bu tip liderlik yardımlaşmayı teşvik eden bir ortamın oluşmasına neden olur ve kriz dönemleri hariç örgütün amaçları gurubun kararına göre yönlenir.

Demokratik öğrenci liderleri gurup ya da örgüt içerisinde işbirliğini ve etkileşimli öğrenmeyi teşvik eder. Demokratik öğrenci lideri eğitim kurumlarında daha çok aranan liderlerdir. Eğitim ve öğretim sürecine kendisini de katarak sürecin etkililiğini arttırır.

1.4.3. Danışman Liderlik

Danışman liderin esas amacı, tatminkâr bir verim seviyesinin korunması veya standartların altındaki bir başarısızlığın yükseltilmesidir. Bu danışmanlıkta başarılı olabilmek için lider öncelikle personelin kapasitesini, verilen görevi başarma yeteneğini ve göreve nasıl yaklaştığını gözlemler.

Liderler karar vermede astlarının fikirlerine başvururlar ya da onları karar verme sürecine dâhil ederek yardımlarını sağlamaya çalışsalar da son kararı kendileri verirler. Cezalandırmadan çok ödüllendirmeye önem verirler. Lider astlarını ne kadar iyi tanırsa o derecede kararlara katılmasına önem verir (Özkaya, 2000, 94).

Danışman öğrenci lideri mevcut sistem içerisinde karşılaştığımız lider tiplerinden birisidir. Arkadaş guruplarında daha çok rastladığımız danışman öğrenci liderlerine formal ortamlarda da rastlayabiliriz.

1.4.4. Antrenör Tipi Liderlik

Günümüzde teknolojinin ilerlemesi, artan rekabet ve astların yaptıkları işi sadece bir görev olarak algılanmaktan ziyade kendilerini ifade etme yolu olarak benimsemeleri şeklindeki gelişmeler, liderlerin rolünü yeniden şekillendiren etkili güçler olarak karşımıza çıkmaktadır (Gürsoy, 2005, 38).

Tüm bu gelişmeler, organizasyonlardaki geleneksel ast-üst ilişkilerinin niteliğini değiştirmiş ve klasik ilişkiler yerini, lider–ast ortaklığının söz konusu olduğu ve liderin bir patrondan çok bir eğitici ve antrenör gibi davrandığı yeni bir liderlik tarzına bırakmıştır (Güney, 2001, 301).

Genellikle spor takımlarında rastladığımız antrenör tipi öğrenci liderleri diğerlerinden daha yetenekli ve başarılı olanlarından çıkar. Amaç takım olarak ilerlemek ve gelişmek olduğu için bireyler kendileriyle ilgili düzeltmelere karşı daha hoşgörülü olurlar.

1.4.5. Transformasyonel Liderlik

Bass'ın (1985, 83) transformasyonel liderlik konseptine göre; transformasyonel liderlik, insanları ve konteksti değişime götürecek vizyonu oluşturmak için liderler ve astları arasındaki anlamlı ve yaratıcı değişimle karakterize edilir.

Transformasyonel öğrenci lideri genellikle içinde bulunduğu koşulları iyileştirmek için mevcut koşulları zorlarken ortaya çıkmaktadır. Formal ortamlardaki öğrenci liderleri yüzü geleceğe dönük öğrencilerin etrafındaki bireyleri etkilemesi ve yönlendirmesi ile ayırt edilebilir.

1.5. Öğrencilerin Lider Olduğu Ortamlar

İnsan sosyal bir varlıktır. Öğrenciyi öğrenen birey olarak ele aldığımızda çeşitli sosyal çevrelerde bulunan birey olarak ele almamız gerekir. Çünkü birey sadece okulda ve okul çağında değil hayatının her döneminde ve her yaşta yeni şeyler öğrenir. Dolayısıyla öğrenci sadece sınıf ortamında değil başka ortamlarda da liderlik davranışları sergileyebilir.

1.5.2. Formal Ortamlarda Öğrencinin Liderliği

Bir örgütün etkililiğini arttırmak, örgütsel amaçlara götüren işlerin takımlarla yapılmasına bağlıdır. Okulda bir örgüt olduğuna göre oda bir sistemdir. O halde öğrencilerde her ne kadar okulun müşterisi olsalar da aynı zamanda okul örgütünün girdisini ve okuldaki eğitim sonunda yetişmiş bireyler olarak okulun çıktısını teşkil ederler. Bu durumda öğrencileri okul örgütünden soyutlamadan örgütün bir üyesi olarak görüp onları da takımlara dahil etmek ve hatta aralarında takımlar kurarak eğitimin etkililiğini arttırmada kullanabiliriz.

Formal ortamlarda öğrenci liderliği Milli Eğitim Bakanlığının ilgili mevzuatları incelendiğinde onur kurulu, okul öğrenci kurulu gibi kurullar olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.5.3. İnformal Ortamlarda Öğrencinin Liderliği

Okullarda her ne kadar formal takımlar kurulsa da ve her ne kadar bu takımlara demokratik ortamlarda takım üyeleri tarafından takım liderleri seçilse de yapılmak istenenler teoride kalıp pratiğe dökülememektedir. Örneğin onur kurulu ve okul öğrenci kurullarının üyeleri okulda oluşturulan diğer kurullara dahil edilmekte, fakat bunun diğer kurulların çalışmasında hiçbir etkisi olmamaktadır.

Öğrencilerin düşünüldüğü bir sistemde çeşitlilik, çok seslilik vardır. Çünkü fiziksel olduğu kadar bilgi ve duygu ortamlarının farklılığı göz önüne getirildiğinde tek tip eğitimin veya merkeziyetçi eğitim sisteminin işkenceden başka bir şey olmadığı görülür. Tek tip eğitim sistemi tarihte büyük liderlerin okuldan kaçmasına neden olmuştur.

Lider vasfını taşıyan insanlar bir kalıp içine girmektense sürekli değiştiren ve etkileyen taraf olmak isterler. Öğrencilerin informal ortamlarda lider oldukları durumlardan biri de çetelerdir.

Genellikle eğitim için olumsuz, gözle görülen gruplardan biridir. İnsan tabiatında buluna dayanışma ve güven duygusu, içinde bulunduğu toplum tarafından yeterince resmi gruplarla tatmin edilemeyecek olursa, çete ve klikler bu doyumsuzluk boşluğunu kolayca doldurabilirler.

1.5.4. Sınıf Ortamında Liderlik

Sınıf ortamında bazen informal şekilde bazen de formal şekilde öğrenci liderliği oluşabilir. Örneğin ders araç gereçlerinin kullanılmasında, işlenen konu hakkında sınıfa bilgi vererek, derste işlenen konuyu daha erken kavrayan öğrenciler, konuyu yeterince kavramamış olan arkadaşlarına yardımda bulunarak, sınıf başkanı olarak, birleştirilmiş sınıf uygulaması olan sınıflarda üst sınıf öğrencileri kendilerinden alt sınıf öğrencilerine öğrenmekte oldukları konuyu anlatırken yine onlara liderlik etmiş olurlar. Ayrıca, öğrenciler önemli gördükleri bir konunun öğretmenleri tarafından kendilerine açıklanmasını isterken sınıfa liderlik etmiş olurlar.

1.6. Öğrenci Kimlere Liderlik Yapar?

Bireyler sosyal bir çevre içerisinde yaşayan varlıklardır. Öğrenciler sosyal ilişki içinde bulundukları herkese gerektiğinde liderlik yapabilir. Bu açıdan baktığımızda öğrencinin; öğrenciye, öğretmene, veliye, yöneticiye, okulun diğer çalışanlarına ve okula gelen misafirlere liderlik yapabileceğini söyleyebiliriz. Bunun yanında öğrenci okulun dışında da liderlik görevleri üstlenebilir.

Öğrencinin vaktini en fazla diğer öğrencilerle birlikte geçirdiğini düşündüğümüzde, doğal olarak öğrencilerin en çok diğer öğrencilere liderlik edebileceklerini açıkça görürüz. *Öğrenciler diğer öğrencilere* okulun faydasını kabullenmelerinde, öğrendikleri konuları anlatarak onların da öğrenmelerini sağlamada liderlik edebilirler.

Öğrenciler öğretmene; ders sonu değerlendirmenin yapılması, dersin amaç ve hedeflerinin belirlenmesi, ders ortamının düzenlenmesi, dersin diğer derslerle ilişkilendirilmesi, soru sorarak dersin akışını yönlendirmesi ile eğitim-öğretim sürecinin beğenmedikleri yönleri hakkında bilgi vererek ve önerilerde bulunarak liderlik edebilirler.

Öğrenciler yöneticilere; sosyal etkinliklerin planlanmasın da ve gerçekleştirilmesini sağlamada, sistemde öğrenmelerini engelleyen hususların belirlenmesinde, eğitim sisteminin eksikliklerini görmelerinde ve fiziki ortamların geliştirilmesi gerekliliği hususunda liderlik edebilir.

Öğrenciler veliye; eğitim sisteminde meydana gelen değişmeleri anlatarak onların eğitimdeki gelişmelerden haberdar olmalarında ve okulda öğrendiği yeni bilgileri ailesiyle paylaşarak onlarında öğrenmesine liderlik edebilir.

Öğrenciler çevreye ve topluma; okul düzenini anlamalarını sağlamada, okulun çevreye faydalarını görmelerini sağlamada, okulun sadece hitap ettiği yaş gurubu için değil her yaştaki

birey için eğitim merkezi olduğunu anlatmada ve okulda öğretilenlerle hayatta başarılı olacaklarına inanmalarını sağlamada liderlik edebilirler.

1.7. Öğrencide Liderlik Özelliklerinin Geliştirilmesinin Bireye, Eğitime, Çevreye ve Topluma Kazanımları

Karslı'nın da (2005, 18) ifade ettiği gibi "eğitimin artık tek bir nihai amacı vardır, mutlu insan yetiştirmek". Birey kendine öğrenmesi için dayatılan bilgileri standart tarzda öğrenmeye çalıştığı zaman mutlu olmaz. Ancak ilgi duyduğu konularda kişisel özellikleri de dikkate alınarak eğitim programı belirlenirse birey yaptığı işten haz duyacaktır. Birey ilgi duyduğu konularda desteklenirse kendini geliştirip liderlik davranışları sergileyebilir.

Şu anki eğitim sistemimiz bireylerin gizil güçlerini büyük ölçüde köreltiyor. Gizil güçleri körelmiş bireylerden yatkın oldukları konularda çevrelerinde dikkat çekecek kadar ilerleyip liderlik davranışları göstermesinin beklenmesi liderlerin ortaya çıkmasının beklenmesi fazla hayalperestlik olacaktır. Öğrencilerimizi lider olabilecek kapasitede yetiştirebilmek için eğitim sistemimizde gereken değişiklikleri yapmamız gerekir ki, eğitim sistemimiz için bundan daha iyi bir kazanç olamaz. Öğrenci liderliğinin geliştirilmesiyle (hem liderliği geliştirme çabaları sonucu hem de liderlik yeteneğini geliştirmiş öğrencilerin etkisiyle) okulun öğrenciler ve öğrenci başarıları üzerindeki etkisi arttırılacaktır. Bu da yine eğitimin gelişmesini sağlayacaktır.

Lideri lider yapan özelliklerden biride onun çevresini ve düzeni sürekli sorgulaması işini doğru yapmak adına değil doğru iş yapmak adına çaba sarf etmesidir. Doğru işler yapmak için kendini sürekli geliştirme eğilimi liderlerin belirgin özelliklerindendir. Ayrıca liderlerin gurup üyelerini etkileme yeteneğine sahip oldukları bilinmektedir. Sorgulayıp karar verme ve grup üyelerini etkileyebilme yeteneğini olumlu yönde kullanan bireylere ise toplumumuzun ihtiyacı olduğu ortadadır. Sorgulayan gerektiğinde karar verebilen, sahte liderlerin peşinden gitmeyen bir toplumla ancak ülkenin gelişmesi ve kalkınması sağlanabilir.

Liderlik öz güven gerektirir. Öz güven, aşırıya kaçılmadığı takdirde kendiyle barışık olmayı, kendini sevmeyi, kendi değerlerin benimsemeyi ve eksikliklerinin farkına varıp bunları tamamlamayı sağlamada yardımcı olur. Öz güven sahibi olan liderlerin etrafında olan bireyler liderlerin davranışlarını ister istemez benimseyeceklerdir. Kendi yaptıkları doğru işlerden haz duyacaklar ve kendi öz güvenlerini geliştireceklerdir. Dolayısıyla kendine güvenen, yaptığı işe inanan ve benimseyen kendi değerlerine inanan guruplar, guruplar da toplum yaratacaktır.

2. MATERYAL VE YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 1. kademede öğrenim gören öğrencilerin okullarda liderlik özelliklerini ortaya çıkaran ve süregelen liderlik özelliklerini geliştirip geliştirmediklerinin tespit edilmesidir.

2.2. Araştırma Modeli

Betimsel nitelik taşıyan araştırma, survey (alan taraması) tipi bir araştırma modeli kullanılarak yapılmıştır. Betimleyici tarama modelleri geçmişte, bugün ya da belli bir süreçte var olan olayları, durumları ve olguları ortaya koymaya yönelik yaklaşımlardır. Var olanı değiştirmeye ya da etkilemeye çalışmadan olgunun bilimsel portresinin ortaya konulması sürecini içermekte; nelerden oluştuğunu ve neler ile ilişkili olduğunu sorgulamaktadır (Karasar, 2005, 34).

Araştırmada öncelikle konu ile ilgili literatür taranmış ve literatüre dayalı olarak elde edilen bilgiler ışığında araştırmacı tarafından geliştirilen anket, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

2.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Ankara ili, merkez ilçe sınırları içinde yer alan ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm resmi ilköğretim okullarında birinci kademede öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma evrenine giren öğrenci sayısı çok fazla olduğundan evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir.

Tablo 1: Anketin uygulandığı ilçelerdeki öğrenci sayıları

	İLÇELER					
	ALTINDAĞ		**KEÇİÖREN**		**ÇANKAYA**	
SINIF DÜZEYİ	KIZ	ERKEK	KIZ	ERKEK	KIZ	ERKEK
1. Sınıf	3081	3298	5536	5948	3691	3977
2. Sınıf	3120	3312	5950	6363	4067	4335
3. Sınıf	3265	3392	5952	6310	4295	4436
4. Sınıf	3085	3396	5887	6408	4205	4469
5. Sınıf	3230	3256	6166	6391	4643	4717
TOPLAM	**32.435**		**60.911**		**42.835**	

GENEL TOPLAM	**136.181**

Kaynak: 02.01.2009 tarihinde MEB İstatistik biriminden alınan veriler

Örneklem almada; amaçlı (purposive) örnekleme gidilmiştir. İşçil'e (1973) göre bu tür örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına uygun olanları örnekleme alır. Dolayısıyla bu yaklaşımda evrendeki her tabaka için kota konmaz (Balcı, 2004, 90). Bu örnekleme yönteminde kişi ve olaylar kümeler halinde seçilir. Bu yaklaşımın avantajı deneklerin seçiminde araştırmacının önceki bilgi ve becerilerini kullanmasıdır (Bailey, 1987, 95).

Bu amaçla araştırmanın konusuna uygun olarak az gelişmiş, gelişmekte olan ve gelişmiş kavramlarına karşılık gelen sırasıyla Altındağ ilçesinden 254, Keçiören ilçesinden 316, Çankaya ilçesinden 351 olmak üzere toplam 921 öğrenci araştırmanın örneklemi olarak seçilmiştir. Örneklem 6 ile 12 yaş aralığında %49,6 kız öğrencilerden, %50,4 de erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklem okulları seçilirken il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri yetkilileriyle görüşülerek ilçelerin tipik özelliklerini taşıyan okullar seçilmeye azami gayret gösterilmiştir. Her ilçeden belirlenen iki okulun A şubelerinin tüm öğrencilerine anketimiz uygulanmıştır.

Tablo 2- Okulların bulunduğu ilçeler ve okulların isimleri

İlçe	**Okul adı**	**Sayı**	**Yüzde**
Altındağ	Hıdırlıktepe	105	11,4
	Atıf bey	149	16,2
Keçiören	Kalaba	144	15,6
	Şenlik	172	18,7
Çankaya	Yücetepe	162	17,6
	Ulubatlı Hasan	189	20,5
	Toplam	921	100

Tablo 3- Katılımcıların sınıf düzeyleri

	Sayı	**Yüzde**
1. sınıf	176	19,1

2. sınıf	195	21,2
3. sınıf	170	18,5
4. sınıf	186	20,2
5. sınıf	194	21,1
Toplam	921	100

2.4. Anketin Uygulandığı İlçelerin Genel Özellikleri

Altındağ*, Ankara'nın en eski yerleşim yerlerinden biridir. İlçe nüfusu büyük ölçüde Orta Anadolu illerinden iç göç almıştır. İlçede okur - yazar oranı daima yurt ortalamasının üzerindedir. İlçemiz ekonomisi taşra ilçe ekonomilerindeki gibi tarımın çok büyük ağırlığı ile işe başlamış, ticaret ve hizmetler sektöründe daima bir ağırlığı olmuştur. Günümüz de ise sanayi ve küçük sanayi dallarında oldukça büyük gelişme vardır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğu ilk TBMM bu ilçededir.

Cumhuriyetin kuruluşundan 1966 yılına kadar nahiye olan, 1966 yılında Altındağ ilçesine bağlanan Keçiören** 1984 yılında ilçe oldu. Keçiören ilçesi 173 Km2 büyüklüğe sahiptir. İlçe de hem memur hem de kırsal kesimden kişiler yaşamaktadır. 2003 yılına kadar daha çok kırsal kesime hitap eden ilçe de Başbakan Tayyip Erdoğan'ın da Keçiören' de ikamet etmesi ile ilçe çehresi değişmiş, hızla gelişmektedir.

Cumhuriyet öncesi, kale çevresinde oluşmuş eski kentin güneyinde bağlık bahçelik bir kırsal alan görünümünde olan Çankaya*** Ankara'nın başkent oluşu ile birlikte 1936 yılında Ankara'nın merkez ilçesi duruma gelmiştir. 1984 yılında Ankara Belediyesi'nin Büyükşehir Belediyesine dönüşümü ve 25 Mart 1985 tarihli yerel seçimler ile birlikte Çankaya İlçe Belediyesi olarak Ankara Büyükşehir Belediyesi Metropolitan alanı içerisinde yerini almıştır.

Çankaya, yerleşim yeri olarak bir parçası olduğu Başkent Ankara'nın siyasal, yönetsel, sosyo-ekonomik ve kültürel kuruluşlarının en önemlilerini içinde bulunduran ilçesidir. Ülkenin en önemli yönetsel karar organlarını, çeşitli ülkelerin büyük elçiliklerini, iş ve ticaret merkezlerini, kültür ve sanat kuruluşları ile üniversitelerini barındıran bir yerleşim alanı olarak yalnızca ilçe sınırlarında yaşayanların değil başkent Ankara'nın, ülkenin hatta yabancı ülke insanlarının değişik amaçlarla uğradığı bir yerleşim yeridir. Bu anlamda ulusal ve uluslararası düzeyde öneme sahiptir. Nüfusun çoğu geçimini esnaflık, işçilik ve memuriyetten sağladığı gelirle idame ettirmektedir. Çankaya tarım kenti değil, sanayi, ticaret ve hizmetlerin yoğunlaştığı bir kent özelliğindedir.

* www.altindag.gov.tr/alt_birimler/ekonomi.htm
** www.kecioren.bel.tr/dosya.asp?ID=1
*** www.cankayakaymakamligi.gov.tr/index.asp?id=IlceTarihi&gs=on

2.5. Ölçme Araçları

Araştırmanın veri toplama aracı geliştirilmeden önce konu ile ilgili kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Öğrencilerin liderlik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından veri toplama aracı geliştirilmiştir. Geliştirilen veri toplama aracı, içerik geçerliliğini saptamak için okul yöneticileri, öğretmenler, psikolog, sosyologlar ve çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanlarından oluşan bir gruba sunulmuş eksiklikler giderilerek uzman görüsü alınmıştır. Öneriler doğrultusunda ankette gerekli değişiklikler yapılarak her ilçeden 30'ar kişilik öğrenci gurubuna ön test uygulanmıştır. Anket sonucunda ortaya çıkan aksaklıklar giderilerek ankete son şekli verilmiştir. Anketin güvenirlik ve geçerlilik çalışması olarak; olumsuz ifadeler recode komutuyla ters döndürülmüş ve anketin Crombach Alpha güvenirlik katsayısı da .81 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin anketi kolaylıkla cevaplandırabilmesi için bu araç dörtlü likert tipte hazırlanmıştır. Ankette yer alan maddeler; 1 her zaman, 2 genellikle, 3 ara sıra, 4 asla olarak SPSS programına kodlanmıştır. 29 maddeden oluşan veri toplama aracının pilot uygulaması araştırmanın örneklemini oluşturan okullarda uygulamıştır.

2.6. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırma izni, Ankara il Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Daha sonra veri toplam aracı, Ankara ili, Altındağ, Keçiören ve Çankaya ilçeleri milli eğitim müdürlükleri aracılığı ile resmi ilköğretim okullarına resmi yazı ile gönderilmiştir. Veri toplama aracı, öğrenciler tarafından cevaplanmak üzere toplam 6 ilköğretim okuluna ulaştırılmıştır.

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu ile toplanmıştır. Anket uygulanmadan önce, seçilen örneklem grubuna uygulama ile ilgili bilgiler verilmiş, ad-soyad gibi bilgiler istenmemiştir. Anket uygulaması, araştırmacı tarafından elden yapılmış ve elden toplanmıştır.

Anket yoluyla toplanan verilerin bilgisayar ortamında SPSS 11.0 programında girişi yapılmış. Sorulardaki seçeneklerden her zaman=1, genellikle=2, ara sıra=3 ve asla=4 olarak kodlanmıştır. Araştırmanın sayıtlıları ve problemleri incelenirken frekans ve çapraz tablolar oluşturulmuş, değişkenler arası ilişkileri tespit etmek amacıyla da t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

2.7. Bulgular ve Yorum

İlköğretim birinci kademeye devam eden öğrencilerin okullarında liderlik özelliklerini gösterip göstermediklerini belirlemeye yönelik soruların istatistiksel bulguları ve önemli görülen bazı soruların çapraz tablo dağılımları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4- İstatistikler			
	Sayı	Ortalama	Mod

	Geçerli	Cevapsız		(Tepe
Sınıf başkanı olmak ister misin?	921	0	1,89	1
Ön sıralarda oturmak ister misin?	911	10	1,79	1
Spor yapmaktan hoşlanır mısın?	908	13	1,56	1
Ailene, arkadaşlarına şaka yapmaktan hoşlanır mısın?	909	12	2,50	3
Derste öğretmen soru sorduğunda parmak kaldırır mısın?	906	15	1,82	1
Arkadaşların küstüğünde barıştırmak ister misin?	904	17	1,55	1
Sorunlara kolay çözüm üretir misin?	910	11	1,93	1
Bir arkadaşından yardım istemekte zorlanır mısın?	907	14	2,64	3
Bir oyunda yenileceğini bilsen oyuna devam etmek ister misin?	911	10	1,80	1
Birinin sana ne yapacağını söylemesini ister misin?	903	18	2,40	1
Oynadığın oyunun kurallarını belirlemek ister misin?	913	8	1,89	1
Arkadaşların, herhangi bir konuda ne yapacaklarını genelde sana sorarlar mı?	913	8	2,46	3
Kitap okumayı sever misin?	909	12	1,59	1
Anlamadığın konularda öğretmenine soru sorar mısın?	915	6	1,88	1
Yazılı ve sözlü sınavlarına çalışır mısın?	910	11	1,47	1
Sınavlarında iyi not alamadığında üzülür müsün?	908	13	1,97	1
Ne giymek istediğine kendin mi karar veririsin?	917	4	1,95	1
Senin düşüncelerini annen ve babanın onaylamasını ister misin?	910	11	1,90	1
Bildiğin konularda fikirlerini söylemek ister misin?	913	8	1,71	1
Arkadaşlarının sürekli çevrende olmasını ister misin?	914	7	1,96	1
Konuşmayı sever misin?	912	9	1,98	1
Yeni şeyler öğrenmekten hoşlanır mısın?	912	9	1,46	1
Bilmediğin konular hakkında araştırma yapar mısın?	904	17	1,92	1
Ailenin kaçıncı çocuğu olmak istersin?	914	7	1,74	1

Okulundan memnun musun?	910	11	1,49	1
Evinden memnun musun?	913	8	1,44	1
Arkadaşların sürekli seninle oyun oynamak isterler mi?	914	7	2,01	1
Arkadaşlarının yanında ağlamak seni rahatsız eder mi?	918	3	2,17	1
Gelecekte iyi bir yönetici müdür olabileceğine inanıyor musun?	918	3	1,63	1

Tablo 5- "Sınıf başkanı olmak ister misin" sorusunun okulun bulunduğu ilçe, öğrencinin sınıf düzeyi ve cinsiyetine göre çapraz dağılımı (%)

		Sınıf başkanı olmak ister misin?				**Toplam**
		Her zaman	Genellikle	Ara sıra	Asla	
Okulun bulunduğu ilçe	Altındağ	41,7	32,3	17,7	8,3	100
	Keçiören	64,2	10,1	16,1	9,5	100
	Çankaya	46,2	15,4	28,5	10,0	100
Öğrencinin sınıf düzeyi	1. sınıf	54,5	23,3	14,8	7,4	100
	2. sınıf	62,6	10,8	15,9	10,8	100
	3. sınıf	49,4	14,1	26,5	10,0	100
	4. sınıf	54,8	20,4	18,3	6,5	100
	5. sınıf	34,5	22,7	30,9	11,9	100
Öğrencinin cinsiyeti	Kız	49,7	18,7	23,2	8,5	100
	Erkek	52,6	18,0	20,0	9,4	100
	Toplam	51,2	18,3	21,5	9,0	100

Sınıf başkanı olmak ister misin? sorusunun okulun bulunduğu ilçeye göre çapraz dağılımı incelendiğinde, gelişmekte olan bir ilçe olarak Keçiören' deki öğrenciler diğer ilçelerde ki öğrencilere göre daha yüksek oranda (%64,2), en düşük oranda (%41,7) ise az gelişmiş bir ilçe olan Altındağ'daki öğrenciler sınıf başkanı olmayı istemektedirler.

Sınıf başkanı olmak ister misin? sorusu ile okulun bulunduğu ilçe öğrencinin sınıf düzeyi ve öğrencinin cinsiyeti değişkenlerine göre Anova ve t testi sonuçları şu şekilde görülmüştür. Bu sorunun ilçe ve sınıf düzeyin değişkeni ile anlamlılık gösterdiği saptanmıştır. Diğer bir deyişle, 3 farklı ilçede okuyan öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplarda (P=0,001) ve öğrencinin sınıf düzeyleri arasında (P=0,001), P=0,05 anlamlılık düzeyinde bir faklılık vardır (Bkz= Tablo 9).

Tablo 6- "Ön sıralarda oturmak ister misin" sorusunun okulun bulunduğu ilçe, öğrencinin sınıf düzeyi ve cinsiyetine göre çapraz dağılımı (%)

		Ön sıralarda oturmak ister misin?				**Toplam**
		Her zaman	Genellikle	Ara sıra	Asla	
Okulun bulunduğu ilçe	Altındağ	42,5	32,3	18,1	7,1	100
	Keçiören	60,6	13,1	21,5	4,8	100
	Çankaya	56,2	14,5	23,5	5,8	100
Öğrencinin sınıf düzeyi	1. sınıf	65,9	15,9	13,5	4,7	100
	2. sınıf	68,6	12,4	13,9	5,2	100
	3. sınıf	51,8	17,6	25,9	4,7	100
	4. sınıf	42,4	22,3	27,7	7,6	100
	5. sınıf	41,5	26,4	25,4	6,7	100
Öğrencinin cinsiyeti	Kız	56,0	18,9	20,2	4,9	100
	Erkek	51,6	19,1	22,4	6,9	100
	Toplam	53,7	19,0	21,3	5,9	100

Tablo 7- "Oynadığın oyunun kurallarını belirlemek ister misin" sorusunun okulun bulunduğu ilçe, öğrencinin sınıf düzeyi ve cinsiyetine göre çapraz dağılımı (%)

		Oynadığın oyunun kurallarını belirlemek ister misin?				**Toplam**
		Her zaman	Genellikle	Ara sıra	Asla	
Okulun	Altındağ	37,8	29,5	17,3	15,4	100

bulunduğu ilçe	Keçiören	55,1	19,1	23,6	2,2	100
	Çankaya	49,3	20,0	23,5	7,2	100
Öğrencinin sınıf düzeyi	1. sınıf	41,5	24,4	23,3	10,8	100
	2. sınıf	52,1	17,4	20,0	10,5	100
	3. sınıf	55,9	17,1	22,9	4,1	100
	4. sınıf	49,5	17,9	26,1	6,5	100
	5. sınıf	42,0	34,2	17,1	6,7	100
Öğrencinin cinsiyeti	Kız	45,8	23,4	22,9	7,9	100
	Erkek	49,9	21,6	20,8	7,7	100
	Toplam	48,1	22,3	21,8	7,8	100

Ön sıralarda oturmak ister misin? sorusunun okulun bulunduğu ilçeye göre çapraz dağılımı incelendiğinde gelişmekte olan bir ilçe olan Keçiören'deki öğrenciler (%60,6) daha fazla ön sıralarda oturmayı istemektedirler. Az gelişmiş bir ilçe olan Altındağ' da ise (%42,7) daha az ön sıralarda oturmayı istemektedirler.

"Ön sıralarda oturmak ister misin" sorusu sadece öğrencinin sınıf düzeyi değişkeni ile anlamlılık gösterdiği saptanmıştır. Diğer bir deyişle sadece farklı sınıf düzeylerinde okuyan öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplarda P=0,05 anlamlılık düzeyinde bir faklılık (P=0,001) vardır (Bkz= Tablo 9).

Oynadığın oyunun kurallarını belirlemek ister misin? sorusu ile okulun bulunduğu ilçe, öğrencinin sınıf düzeyi ve öğrencinin cinsiyeti değişkenlerine göre Anova ve t testi sonuçları şu şekilde görülmüştür. Bu sorunun sadece ilçe değişkeni ile anlamlılık gösterdiği saptanmıştır. Diğer bir deyişle, 3 farklı ilçede okuyan öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplarda (P=0,001) P=0,05 anlamlılık düzeyinde bir faklılık vardır (Bkz= Tablo 9).

Tablo 8- "Gelecekte iyi bir yönetici müdür olabileceğine inanıyor musun" sorusunun okulun bulunduğu ilçe, öğrencinin sınıf düzeyi ve cinsiyetine göre çapraz dağılımı (%)

		Gelecekte iyi bir yönetici müdür olabileceğine				**Toplam**
		Her zaman	Genellikle	Ara sıra	Asla	
Okulun	Altındağ	54,2	21,7	13,0	11,1	100

bulunduğu ilçe	Keçiören	63,9	18,7	10,8	6,6	100
	Çankaya	63,6	23,8	9,5	3,2	100
Öğrencinin sınıf düzeyi	1. sınıf	61,9	23,3	9,7	5,1	100
	2. sınıf	65,6	15,9	11,3	7,2	100
	3. sınıf	56,8	22,5	14,8	5,9	100
	4. sınıf	66,1	19,4	8,6	5,9	100
	5. sınıf	54,7	26,6	10,4	8,3	100
Öğrencinin cinsiyeti	Kız	62,2	20,1	10,7	6,9	100
	Erkek	59,6	22,9	11,4	6,2	100
	Toplam	61,1	21,5	10,9	6,5	100

Gelecekte iyi bir yönetici müdür olabileceğine inanıyor musun? sorusunun okulun bulunduğu ilçeye göre çapraz dağılımı incelendiğinde gelişmekte olan bir ilçe olan Keçiören'deki öğrencilerin (%63,9) diğer öğrencilerden daha çok gelecekte iyi bir yönetici müdür olabileceklerine inandıklarını dile getirdikleri görülmüştür. Az gelişmiş bir ilçe olan Altındağ'daki öğrencilerin (%54,2) diğer öğrencilerden daha az gelecekte iyi bir yönetici müdür olabileceklerine inandıklarını dile getirdikleri görülmüştür.

Gelecekte iyi bir yönetici müdür olabileceğine inanıyor musun? sorusu ile okulun bulunduğu ilçe öğrencinin sınıf düzeyi ve öğrencinin cinsiyeti değişkenlerine göre Anova ve t testi sonuçları şu şekilde görülmüştür. Bu sorunun sadece ilçe değişkeni ile anlamlılık gösterdiği saptanmıştır. Diğer bir deyişle sadece 3 farklı ilçede okuyan öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplarda P=0,05 anlamlılık düzeyinde bir faklılık (P=0,001) vardır (Bkz= Tablo 9).

Tablo 9. ANOVA ve t Testi Sonuçları

(Okulun bulunduğu ilçe, öğrencilerin sınıf düzeyi ve cinsiyeti)

	P		t
Sorular	**İlçe**	**Sınıf**	**Cinsiyet**
Sınıf başkanı olmak ister misin?	**,001**	**,001**	,538
Ön sıralarda oturmak ister misin?	,063	**,001**	,106
Spor yapmaktan hoşlanır mısın?	**,001**	**,001**	**,048**
Ailene, arkadaşlarına şaka yapmaktan hoşlanır mısın?	**,021**	**,013**	,260
Derste öğretmen soru sorduğunda parmak kaldırır mısın?	**,001**	**,007**	,255
Arkadaşların küstüğünde barıştırmak ister misin?	**,001**	,116	**,002**
Sorunlara kolay çözüm üretir misin?	,686	**,027**	,311
Bir arkadaşından yardım istemekte zorlanır mısın?	**,001**	**,003**	,516
Bir oyunda yenileceğini bilsen oyuna devam etmek ister misin?	**,018**	**,001**	,134
Birinin sana ne yapacağını söylemesini ister misin?	**,006**	**,027**	,564
Oynadığın oyunun kurallarını belirlemek ister misin?	**,001**	,143	,331
Arkadaşların ne yapacaklarını genelde sana sorarlar mı?	**,001**	,141	,211
Kitap okumayı sever misin?	**,001**	**,002**	,235
Anlamadığın konularda öğretmenine soru sorar mısın?	**,001**	**,007**	,907
Yazılı ve sözlü sınavlarına çalışır mısın?	**,001**	**,049**	,488
Sınavlarında iyi not alamadığında üzülür müsün?	**,001**	**,001**	,779
Ne giymek istediğine kendin mi karar veririsin?	**,031**	**,001**	,487
Senin düşüncelerini annen ve babanın onaylamasını ister misin?	,342	**,009**	,698
Bildiğin konularda fikirlerini söylemek ister misin?	**,001**	**,040**	,297
Arkadaşlarının sürekli çevrende olmasını ister misin?	,117	**,013**	,806
Konuşmayı sever misin?	**,011**	,119	,872

Yeni şeyler öğrenmekten hoşlanır mısın?	**,001**	**,014**	,686
Bilmediğin konular hakkında araştırma yapar mısın?	**,002**	,082	,085
Ailenin kaçıncı çocuğu olmak istersin?	**,001**	,108	,316
Okulundan memnun musun?	**,001**	,969	,409
Evinden memnun musun?	**,001**	,065	,672
Arkadaşların sürekli seninle oyun oynamak isterler mi?	,506	,050	,540
Arkadaşlarının yanında ağlamak seni rahatsız eder mi?	,179	**,001**	,202
Gelecekte iyi bir yönetici müdür olabileceğine inanıyor musun?	**,001**	,254	,774

29 maddeden oluşan araştırma soruları faktör analizi sonucuna göre; katılımcı olma, kendini geliştirme, öncü olma, özgüven sahibi ve kendisi ile barışık şeklinde 5 faktör elde edilmiştir. Bu beş faktöre ilişkin değerler ve ilgili maddeler Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10- Faktör Analizi

		Faktörler				
No	**Madde Adı**	Katılımcı olma	Kendini geliştirme	Öncü olma	Özgüven sahibi	Kendisiyle barışık
26	Evinden memnun musun?	,579				
22	Yeni şeyler öğrenmekten hoşlanır mısın?	,570				
15	Yazılı ve sözlü sınavlarına çalışır mısın?	,534				
25	Okulundan memnun musun?	,521				
6	Arkadaşların küstüğünde barıştırmak ister misin?	,486				
3	Spor yapmaktan hoşlanır mısın?	,471				
13	Kitap okumayı sever misin?	,470				
24	Ailenin kaçıncı çocuğu olmak istersin?	,436				
19	Bildiğin konularda fikirlerini söylemek ister misin?	,419				
8	Bir arkadaşından yardım istemekte zorlanır mısın?	,416				

11	Oynadığın oyunun kurallarını belirlemek ister misin?		,526			
7	Sorunlara kolay çözüm üretir misin?		,479			
20	Arkadaşlarının sürekli çevrende olmasını ister misin?		,471			
5	Derste öğretmen soru sorduğunda parmak kaldırır mısın?		,441			
14	Anlamadığın konularda öğretmenine soru sorar mısın?		,408			
27	Arkadaşların sürekli seninle oyun oynamak isterler mi?		,407			
18	Senin düşüncelerini annen ve babanın onaylamasını ister misin?		,366			
1	Sınıf başkanı olmak ister misin?			,540		
2	Ön sıralarda oturmak ister misin?			,453		
29	Gelecekte iyi bir yönetici müdür olabileceğine inanıyor musun?			,429		
12	Arkadaşların, herhangi bir konuda ne yapacaklarını genelde sana sorarlar mı?			,424		
23	Bilmediğin konular hakkında araştırma yapar mısın?			,336		
4	Ailene, arkadaşlarına şaka yapmaktan hoşlanır mısın?				,591	
10	Birinin sana ne yapacağını söylemesini ister misin?				,421	
21	Konuşmayı sever misin?				,391	
17	Ne giyeceğine kendin mi karar verirsin?				,368	
9	Bir oyunda yenileceğini bilsen oyuna devam etmek ister misin?				,305	
16	Sınavda kötü not aldığında üzülür müsün?					,638
28	Arkadaşlarının yanında ağlamak seni rahatsız eder mi?					,626
Toplam Varyans		2,969	1,814	1,774	1,493	1,451
		0,03				
Alpha		,53	,49	,38	,23	,25

Toplam Alpha	,69
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method:Varimax with Kaiser Normalization.	

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Doğuştan gelen liderler yoktur. Bir liderin kişiliği muhtemelen aile hayatı sırasında ve bu kişiliğini uygun bir şekilde ifade edebileceği durumlarda gelişmiştir." Bu görüşe göre, liderlikle ilgili bazı yetenekleri eğitim ve deneyimle kişilere kazandırmak mümkündür (Güney, 1997, 615).

Eğitim örgütleri toplumsal yaşamı düzenleyici fonksiyonlara sahip olması nedeniyle önemlilik arz eden kurumlardır. Eğitim kurumları, toplumsal yaşama etkin ve yetenekli bireyler kazandırarak ekonomik, siyasi ve sosyal alanın hem sürekliliğini hem de olumlu yönde ilerlemesini sağlarlar. Ruhen olgunlaşmış sağlıklı bireylerin sağlıklı bir toplum yapısını oluşturacağı da bilinen bir gerçekliktir (Kılıç, 2006, 232).

Araştırma sonucunda toplumun en geniş kesimine ulaşabilen eğitim kurumu olan ilköğretim kurumlarında öğrencilerin gelmiş oldukları sosyo-ekonomik düzeylerin, öğrencilerin liderlik özelliklerini ortaya koymada önemli bir etkisi olduğu görülmüştür. Gelişmekte olan bir ilçe olan Keçiören' deki öğrencileri; okul ve çevrelerinin desteklemesi, eğitim ortamlarının maddi ve manevi yönlerden desteklenmesi ve öğrenciler için çeşitli olanakların sağlanmasıyla öğrencilerin liderlik özellikleri göstermeye daha yatkın oldukları görülmüştür. İlçe değişkeninin öğrencilerin kendilerini ifade etmesinde önemli olduğu görülmüştür.

Mevcut eğitim ortamlarının düzenlenmesi, eğitim durumlarının öğrencilerin kendi kişilik özelliklerini daha çok ortaya çıkartacak şekilde planlanması öğrencilerin liderlik özelliklerini ortaya çıkartmalarına yardımcı olacaktır. Öğrenciye; eğitim yöneticilerinin, velinin ve çevrenin olumlu bakış açısı, maddi ve manevi desteği, liderlik özelliği gösteren öğrencilerin bu özelliklerini geliştirmelerini sağlayacaktır. Liderlik davranışları desteklenen öğrencinin bu davranışlarını sürekli hale getirmek mümkündür.

Son olarak, bulgular doğrultusunda uygulayıcılar için bir dizi öneri geliştirilmiştir.

Eğitimin siyasal bir işlevi olan lider yetiştirmeyi daha etkili kılabilmek için mevcut programlar gözden geçirilebilir.

Lider yetiştirme işlevi tüm disiplinlere yayılarak uygulanabilir.

Eğitim yöneticilerine lider yetiştirme programları verilebilir.

Velilere çocuklarının liderlik becerilerini nasıl destekleyebilecekleri ile ilgili bilgiler verilebilir.

KAYNAKLAR

Balcı, A. (2004). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Bailey, K. (1987). Medhods of Social Resarch, 3th Edition, Collier Macmillan Publishers, London.

Bass, B. M. (1985). Leadership and Performance Beyond Expectation, Free Press, New York.

Celep, C. (2004). Eğitim Örgütlerinde Dönüşümsel Önderlik, Anı yayıncılık, Ankara.

Eren E. (2004). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, 8. Baskı, Beta Basım Yayın Dağıtım, İstanbul.

Fidan, N.; Erden, M. (1998). Eğitime Giriş, Alkım Yayınları, İstanbul.

Güney, S. (1997). Davranış Bilimleri, Kara Harp Okulu Basımevi, Ankara.

Güney, S. (2001). Yönetim ve Organizasyon, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Gürsoy, A. (2005). Liderlikte Duygusal Zekâ (Liderlik Özellikleri İle Duygusal Zekâlı Liderlere Ulaşılması) Türk Silahlı Kuvvetlerinde Örnek Bir Uygulama, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Manisa.

Karasar, Niyazi (2005). Araştırmalarda Rapor Hazırlama, 13. Basım, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Karslı, M. D. (2005). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Kaya, Z. (2003). Sınıf Yönetimi, 3. Basım, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Kılıç, G. (2006). Eğitim Kurumlarında Liderlik Tarzları ve Örgüt Kültürünün Performans Üzerindeki Etkisi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kayseri.

Kouzes, J. M. & POSNER, B. Z. (2002). The Leadership Challenge: How to Keep Getting Extraordinary Things Done in Organizations, 3rd ed., Jossey-Bass, San Francisco, CA,.

Leblebici, D. N. (2008). "*21. Yüzyılın Liderlik Anlayışına Bakış"*, C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, Mayıs 2008, Cilt: 32, No:1, ss: 61-72.

Özkaya, M. O. (2000). Bir Lider Olarak Vehbi Koç, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmış Doktora Tezi), Aydın.

Özpolat, A. (2004). "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi" Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi50/ozpolat.htm. (Erişim tarihi: 03.07.2008).

Sabuncuoğlu, Z.; TÜZ, M. (1996). Örgütsel Psikoloji, Ezgi Kitapevi, Bursa.

Swinehart, B. (1990). Youth Involment: Developing Leaders and StrengtheningCommunities, US. Dept. of Housing and Urban Development Bulletin, 250, Boulder, CO.

Tüysüz, B. (2007). Öğrenci Liderliği Programının 6. Sınıf Öğrencilerinin Liderlik Rolleri ve Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.

Werner, I. (1993). Liderlik ve Yönetim, (Çeviren: Vedat Üner), Rota Yayınları, İstanbul.

İnternet Kaynakları

http://www.altindag.gov.tr/alt_birimler/ekonomi.htm (Erişim Tarihi: 01.10.2009)

http://www.kecioren.bel.tr/dosya.asp?ID=1 (Erişim Tarihi: 01.10.2009)

http://www.cankayakaymakamligi.gov.tr/index.asp?id=IlceTarihi&gs=on (Erişim Tarihi: 02.10.2009)

http://www.cankayakaymakamligi.gov.tr/index.asp?id=SosyalYasam&gs=on (Erişim Tarihi: 02.10.2009)

www.okulweb.meb.gov.tr/19/01/813268/rehberlik/evde_lider_disarida_golgedeki_cock.doc. MEB istatistik bürosu verileri. (Erişim Tarihi: 02.01.2009)

İLKÖĞRETİM MÜZİK DERS KİTAPLARINDAKİ ŞARKILARIN BASILIK ÇARPIKLIK AÇISINDAN EZGİSEL HAREKETLERİNİN İNCELENMESİ

EXAMINING THE MELODICAL STRUCTURES IN THE SONGS WHICH TAKE PLACE IN PRIMARY SCHOOL MUSIC LESSON BOOKS FROM THE POINT OF KURTOSIS AND SKEWNESS

Meltem EROL DÜZBASTILAR

KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü,

Müzik Öğretmenliği ABD, TRABZON

meltemerol78@yahoo.com

ÖZET

Özellikle ilköğretim çağındaki çocuklara öğretilecek şarkılar, içerik ve müzikal açıdan, eğitimin amacına ve çocuk gelişimine uygun özellikte olmalıdır. Okullarda, çocukların rahat öğrenebileceği ve seviyelerine uygun olan şarkıların seçilmesine özen gösterilmelidir. Bu çalışma, "İlköğretim Müzik" (MEB, 2007) ders kitaplarındaki (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf) 100 okul şarkısının, basıklık-çarpıklık açılarından ezgisel hareketlerini inceleyerek, notaların ses alanı içinde yoğun kullanıldığını bölgeleri ve homojenlik durumunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, müzik eğitiminde bilgisayar yardımıyla istatistiksel analizler yapılan ilk çalışmalardan biri olması bakımından önem taşımaktadır. Aynı zamanda, "İlköğretim Müzik" ders kitaplarında (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf) yer alan şarkıların, basıklık-çarpıklık açılarından ezgisel hareketlerinin incelenmesi konusunda yapılan ilk çalışma olması açısından da önemlidir. Veriler, "İlköğretim Müzik" ders kitaplarında yer alan okul şarkılarından alınmıştır. Araştırma sonucunda, okul şarkılarındaki ezgisel hareketler belirlenerek örneklerle açıklanmıştır.

Anahtar kelimeler: *İlköğretim müzik, Okul şarkıları, Ezgisel hareketler, Basıklık-Çarpıklık, İstatistiksel analiz*

ABSTRACT

The songs which are to be taught to the primary school students must appropriate to the aim of the education and the age of the children from the point of musical feautures and content. In schools, the songs which can be easily lerarned by the students and which are suitable for their level must be choosen.The aim of this study is to examine statistically the melodical structures of "a hundred school songs" which take place in "İlköğretim Müzik" (MEB, 2007) school books of 4, 5, 6, 7 and 8 classes from the point of kurtosis and skewness. This study is important because of being one of the primary statistical studies in the field of music education, made by the help of the computer thecnology. At the same it has an importance because of being the first study that examines statistically the melodical structures of the songs which take place in "İlköğretim Müzik" (MEB, 2007) school books of 4, 5, 6, 7 and 8 classes from the point of kurtosis and skewness. The data is derived from the school songs which take place in "İlköğretim Müzik" music lesson books. As the result of this study the melodical structures in school songs are determined and explained by the examples.

Key Words: *Primary school music, School songs Melodical Structures, Kurtosis-Skewness, Statistical Analysis.*

1.GİRİŞ

Müziğin ilköğretim çağı çocuğunun yaşamındaki vazgeçilemez yeri ve önemi nedeniyledir ki müzik; ilköğretimde hem sağlam bir eğitim temeli, hem anlamlı bir eğitim boyutu, hem kullanışlı bir eğitim aracı, hem etkili bir eğitim yöntemi, hem de önemli bir eğitim alanıdır (Arıcı, 2005, 178). Aynı zamanda müzik, çocukların yeteneklerini ve yaratıcılık gücünü geliştirip estetik bir düzeye ulaştırabileceği gibi, iyiyi, doğruyu, güzeli seçerek hayatını olumlu yönde etkileyecek ve kolaylaştıracak alışkanlıklar ve beceriler de kazandıracaktır.

Çocuklar, gelenek ve göreneklerimizin yani kültürümüzün, toplumumuzun devamını sağlayacak olan, geleceğin yetişkinleridir. Çocuklara insan, doğa, hayvan, aile, okul, vatan ve benzeri bir çok konu, oyunlar ve şarkılar yoluyla sevdirilebilir ve öğretilebilir.

Bu nedenle, özellikle ilköğretim çağındaki çocuklara öğretilecek şarkıların seçiminde aynı zamanda kişilik gelişimine de yardımcı olacağı düşünülerek, dikkatli olmak gerekir. Seçilecek şarkılar, içerik ve müzikal açıdan, eğitimin amacına ve çocuk gelişimine uygun özellikte olmalıdır. Okullarda, çocukların rahat öğrenebileceği ve seviyelerine uygun olan şarkıların seçilmesine özen gösterilmelidir. Şarkılarda kullanılan aralıkların belirlenmesi, şarkıların zorluk derecesini belirlemeye yardımcı olmaktadır. Aralıklar açısından bakıldığında, küçük aralıkların kullanıldığı şarkılar daha kolay, büyük aralıkların kullanıldığı şarkılar ise daha zor olarak değerlendirilmektedir.

Bu çalışma, "İlköğretim Müzik" (MEB, 2007) ders kitaplarındaki (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf) 100 okul şarkısının, basıklık-çarpıklık açılarından ezgisel hareketlerini inceleyerek, notaların ses alanı içinde yoğun kullanıldığını bölgeleri ve homojenlik durumunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, müzik eğitiminde bilgisayar yardımıyla istatistiksel analizler yapılan ilk çalışmalardan biri olması bakımından önem taşımaktadır. Aynı zamanda, "İlköğretim Müzik" ders kitaplarında (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf) yer alan şarkıların basıklık-çarpıklık açılarından ezgisel hareketlerinin incelenmesi konusunda yapılan ilk çalışma olması açısından da önemlidir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada "genel tarama modeli" kullanılmıştır. Tarama modellerinde önemli olan, varolanı değiştirmeye kalkmadan gözleyebilmektir, mevcut durumlar ve şartlar aynen ortaya konmaya çalışılır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. (İslamoğlu, 2003, 77; Kaptan, 1998, 59; Karasar, 2005, 77, 79, 81, 82; Karasar, 2005, 34).

2.2. Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Araştırmanın örneklemini oluşturan, İlköğretim okullarında okutulan "İlköğretim Müzik" ders kitaplarında yer alan 100 okul şarkısı, aralıkların kullanım durumlarının belirlenebilmesi amacıyla bilgisayar ortamında notaya alınmış; notalar, üzerinde analiz yapılabilmesi için sayısal verilere dönüştürülmüştür. Yapılan çalışmada 10.713 notadan oluşan büyük bir veri tabanı elde edilmiştir. Daha sonra bu veri tabanları üzerinde Prof. Dr. M. Cihat CAN tarafından hazırlanan "Alpharabius[5]" yazılımı kullanılarak istatistiksel analizler yapılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın analiz aşamasının ilk bölümünde, İlköğretim okullarında okutulan "İlköğretim Müzik" ders kitaplarında yer alan 100 okul şarkısının ezgisel hareketleri, basıklık - çarpıklık açılarından incelenmiştir. Basıklık - çarpıklık katsayıları ile seslerin ses alanı içinde hangi bölgede daha yoğun olarak kullanıldığı ve homojenlik durumu belirlenebilir.

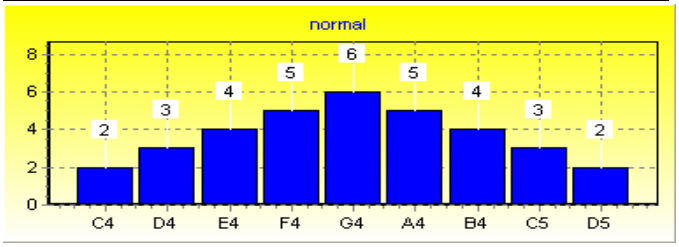
[5] Alpharabius, SQL, AWK ve Csound teknolojilerine dayalı bir müzikal analiz uygulamasıdır. M. Cihat Can tarafından C++ dilinde yazılmış olan Alpharabius'la güvenilir, hızlı ve kolay bir biçimde analiz kodları yazılabilir. SQL sayesinde büyük veri tabanlarında kısa sürede ayrıntılı aramalar gerçekleştirilebilir. AWK'ın yalınlığı ve sadeliği kodlamaya büyük kolaylık getirir. Sesle ilgili işlemleri ise bir sentezleme klasiği olan CSound üstlenmiştir. Alpharabius MusicXML dosyalarını toplu olarak açıp kısa sürede büyük veri tabanları hazırlayabilir (Can, 2005).
Alpharabius yazılımı, bir çok doktora ve yüksek lisans tezinde, bildiri ve makalelerde kullanılmıştır/kullanılmaktadır. Örneğin; "Nihavent Ezgilerin İstatistiksel Metodlara Dayalı Olarak Kemana Uygunluğunun Belirlenmesi" (Erol, 2007), "Türk ve Batı Çocuk Şarkılarının Karşılaştırmalı Analizi" (Göher, 2006), "Zeybeklerin SQL Sorgulama Dili İle Analizi" (Müezzinoğlu, 2004).

Bir dağılım üzerinde ortalama ve ortanca farklı noktalar üzerinde ise, bu dağılımlara kaymalı, kayışlı ya da çarpık denir. Çarpıklık değeri pozitif ise dağılım pozitif kayışlı demektir ve ortalama ortancadan büyüktür. Bu durumda dağılım "sağa kaymalı" olur. Çarpıklık değeri negatif ise, ortanca ortalamadan büyüktür. Bu durumda dağılım "sola kaymalı" olur (Arıcı, 2005: 83-84).

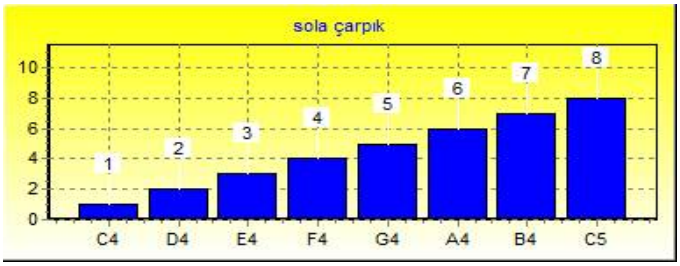
Bir müzik eserinde çarpıklık sıfır ise o eserde seslerin kullanımının normal bir dağılım gösterdiği yani ses alanının orta bölgelerinin yoğun olarak kullanıldığı anlamına gelmektedir. Eser içinde pest bölgelerin yoğun olarak kullanılması o eserin sağa çarpık; tiz bölgelerin yoğun olarak kullanılması ise o eserin sola çarpık olduğunu gösterir (Erol, 2007: 44). Aşağıdaki grafik grubunda sağa çarpıklık, normal ve sola çarpıklık durumlarına uygun örnek grafikler verilmiştir.

Grafik Grubu 1. Sağa Çarpık – Normal - Sola Çarpık Grafiklere Örnek

Ses alanı içinde pest seslerin yoğun olarak kullanıldığı sağa çarpık bir dağılım grafiği.



Ses alanı içinde orta bölgedeki seslerin yoğun olarak kullanıldığı normal bir dağılım grafiği.



Ses alanı içinde tiz seslerin yoğun olarak kullanıldığı sola çarpık bir dağılım grafiği.

Tablo 1'de okul şarkılarındaki çarpıklık katsayıları görülmektedir.

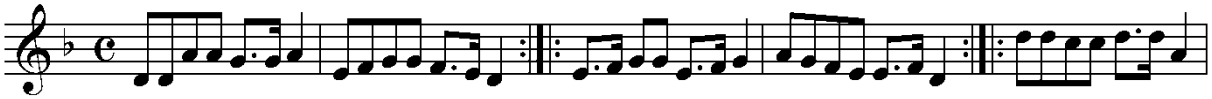
Tablo 1. Okul Şarkılarının Çarpıklık Katsayısı

Sağa Çarpık	Sola Çarpık
0,81	-0,99

Tabloda pest bölgelerin yoğun olarak kullanıldığını gösteren sağa çarpıklık oranı 0,81 olarak tiz bölgelerin yoğun olarak kullanıldığını gösteren sola çarpıklık oranı ise -0,99 olarak görülmektedir. Sola çarpıklık ve sağa çarpıklık arasında -0,18 oranında bir fark bulunmaktadır. Bu durum okul şarkılarının tümünde, ses alanı içindeki tiz seslerin pest seslere göre daha fazla kullanıldığı anlamına gelmektedir.

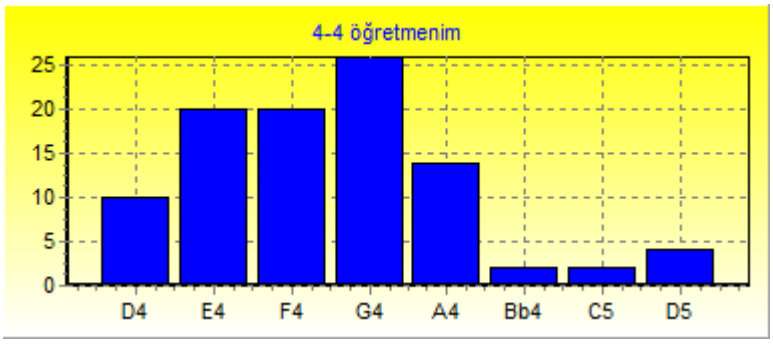
Aşağıdaki şekil 1'de sağa çarpıklık oranı en yüksek olan okul şarkısı örnek olarak verilmiştir. Bu örnekte ses alanı içinde pest sesler tiz seslere göre daha yoğun kullanılmıştır.

Şekil 1. Pest Bölgelerin Yoğun Olarak Kullanıldığı Bir Okul Şarkısı



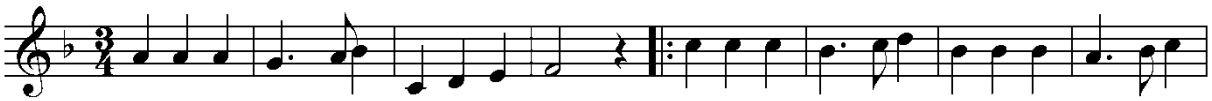
Yukarıda örnek olarak verilen 4/4'lük "Öğretmenim" adlı okul şarkısının grafiği Grafik 1'de görülmektedir. Şarkının çarpıklık oranı 0,81'dir.

Grafik 1. Sağa Çarpık Bir Okul Şarkısı



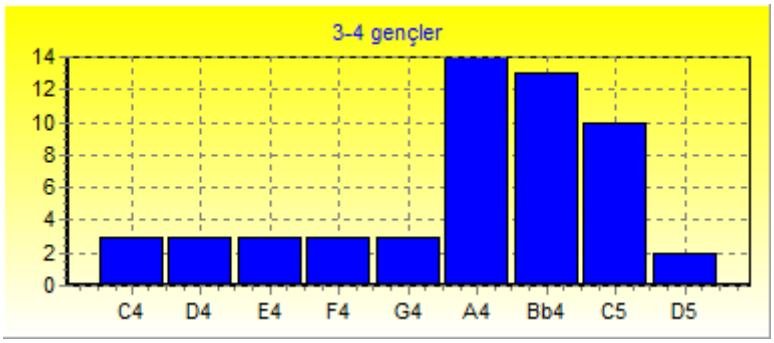
Şekil 2'de ise sola çarpıklık oranı en yüksek olan okul şarkısı örnek olarak verilmiştir. Bu örnekte ses alanı içinde tiz sesler pest seslere göre daha yoğun kullanılmıştır.

Şekil 2. Tiz Bölgelerin Yoğun Olarak Kullanıldığı Bir Okul Şarkısı



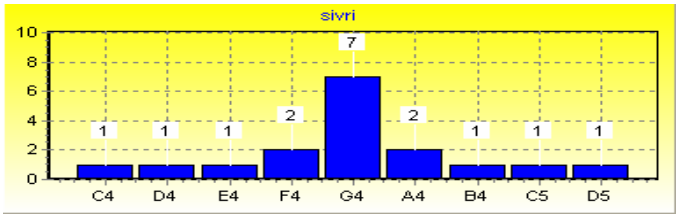
Yukarıda 3/4'lük "Gençler" adlı okul şarkısı örnek olarak verilmiştir. Bu şarkının grafiği aşağıda görülmektedir. Şarkının çarpıklık oranı -1,17'dir.

Grafik 2. Sola Çarpık Bir Okul Şarkısı

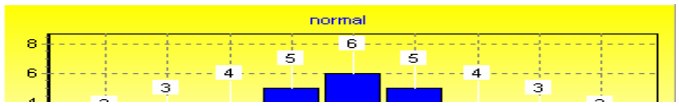


Müzik eserlerinde basıklık, bir eser içinde notaların kullanımları ile ilgili çarpıklığa göre daha farklı bilgiler verir. Bir eser üzerinde yapılan ölçümün basık olması, o eser içinde, notaların kullanılma durumlarının homojen bir dağılım gösterdiği yani notaların kullanım sıklığının birbirine yakın olduğu anlamına gelmektedir. Eser üzerinde yapılan ölçümün sivri olması da o eser içinde, notaların kullanılma durumlarının homojen bir dağılım göstermediği yani notaların kullanım sıklığının birbirine yakın olmadığı anlamına gelmektedir (Erol, 2007: 46). Grafik grubu 2'de sivrilmiş, normal ve basık grafiklere örnekler verilmiştir.

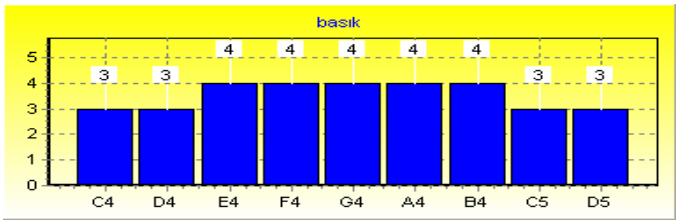
Grafik Grubu 2. Sivrilmiş - Normal - Basık Grafiklere Örnek



Seslerin homojen olarak kullanılmadığı sivrilmiş bir dağılım grafiği.



Normal bir dağılım grafiği.



Seslerin homojen olarak kullanıldığı basık bir dağılım grafiği.

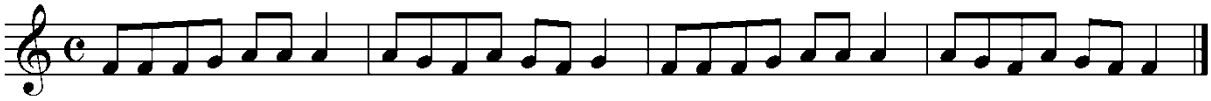
Tablo 2'de okul şarkılarındaki basıklık katsayıları görülmektedir.

Tablo 2. Okul Şarkılarının Basıklık Katsayısı

Basıklık Katsayısı Mod Değeri	Minimum	Maksimum
-0,91	-1,69	1,15

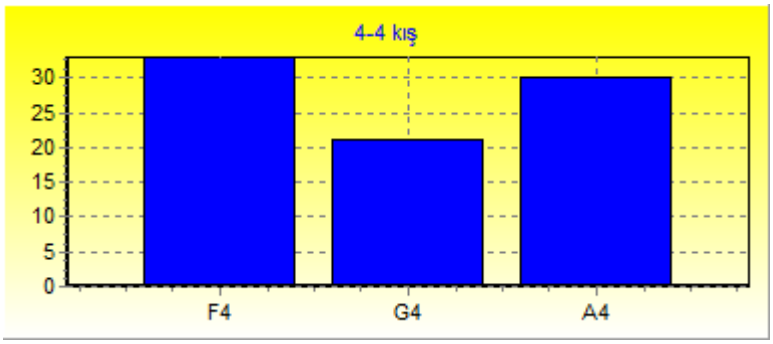
İstatistikte mod (tepe değer), elde edilen ölçümlerden en çok tekrarlanana istatistikte verilen addır (Arıcı, 2005: 63). Tabloda da görüldüğü gibi okul şarkılarının basıklık katsayısı mod değeri sıfırın altındadır. Bu sonuç, okul şarkılarının basık bir dağılıma sahip olduğu yani homojen bir dağılım gösterdiği anlamına gelmektedir. Şarkılar içinde minimum değere (-1,85) sahip olan 4/4'lük "Kış" adlı şarkı, grup içinde en basık ve en fazla homojen dağılıma sahip olan şarkıdır. Şarkı içinde notaların kullanım sıklığı birbirine yakındır. Aşağıdaki şekil 3'de şarkının ilk dizeği verilmiştir.

Şekil 3. Basık Bir Okul Şarkısı



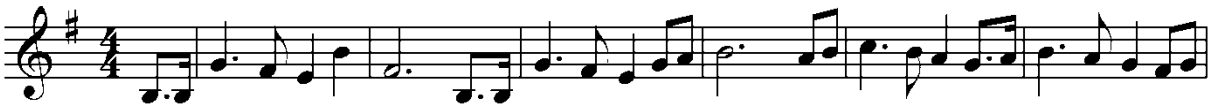
Kış adlı okul şarkısının grafiği aşağıda görülmektedir.

Grafik 3. Basık Bir Okul Şarkısı



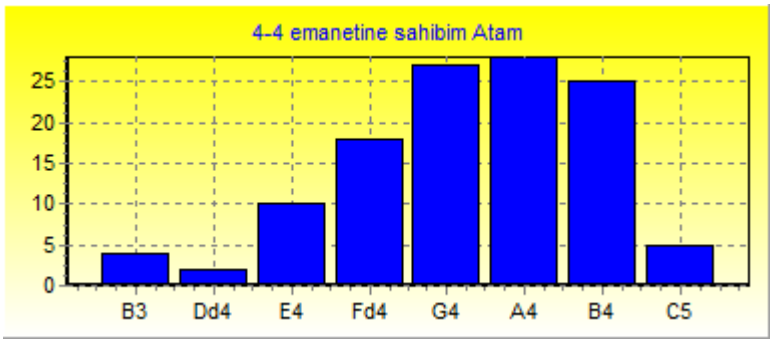
Okul şarkıları arasında maksimum değer 1,15'dir. Bu değere sahip olan şarkı ise 4/4'lük "Emanetine Sahibim Atam" adlı şarkıdır. Şarkı içinde notaların kullanım sıklığı birbirine yakın değildir. Sivrilmiş, aynı zamanda homojen dağılıma sahip olmayan şarkının ilk dizeği şekil 4'te görülmektedir.

Şekil 4. Sivrilmiş Bir Okul Şarkısı



"Emanetine Sahibim Atam" adlı şarkının grafiği aşağıda görülmektedir.

Grafik 4. Basık Bir Okul Şarkısı



4.SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

Bir müzik eserinde, ses alanı içinde pest bölgelerin yoğun olarak kullanılması o eserin sağa çarpık; tiz bölgelerin yoğun olarak kullanılması ise o eserin sola çarpık olduğunu gösterir. Çarpıklık sıfır ise ses alanının orta bölgelerinin yoğun olarak kullanıldığı anlamına gelmektedir.

"İlköğretim Müzik" (MEB, 2007) ders kitaplarındaki (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf) 100 okul şarkısını üzerinde yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre, sağa çarpıklık oranı 0,81, sola çarpıklık oranı ise -0,99'dir. Aradaki -0,18 oranındaki fark ise okul şarkılarında ses alanı içindeki tiz seslerin pest seslere göre daha fazla kullanıldığını göstermektedir.

100 okul şarkısı arasında sağa çarpıklık oranı en yüksek olan şarkı 4/4'lük "Öğretmenim" adlı şarkıdır. Bu şarkıda, ses alanı içinde pest sesler tiz seslere göre daha fazla kullanılmıştır.

Sola çarpıklık değeri en yüksek olan okul şarkısı ise 3/4'lük "Gençler" adlı şarkıdır. Şarkıda, ses alanı içinde tiz sesler pest seslere göre daha fazla kullanılmıştır.

Bir müzik eserinde yapılan ölçümün basık olması, o eser içinde, notaların kullanılma durumlarının homojen bir dağılım dağılıma sahip olduğu, ölçümün sivri olması ise notaların homojen bir dağılıma sahip olmadığı anlamına gelmektedir.

Okul şarkılarının basıklık katsayısı mod değeri -0,91'dir. Bu sonuç, 100 okul şarkısının tamamı ele alındığında genel olarak basık bir dağılıma sahip olduğu yani homojen bir dağılım gösterdiği anlamına gelmektedir.

4/4'lük "Kış" adlı okul şarkısı minimum basıklık değerine sahiptir. Okul şarkıları arasında notaların en homojen dağıldığı şarkıdır. Şarkı içinde notaların kullanım sıklığı birbirine yakındır. Bu şarkı, basık bir dağılım grafiğine sahiptir.

Okul şarkıları arasında 4/4'lük "Emanetine Sahibim Atam" adlı şarkı ise maksimum basıklık değerine sahiptir. Bu şarkı içinde sesler homojen kullanılmamıştır. Şarkı, sivrilmiş bir dağılım grafiğine sahiptir. Notaların kullanım sıklığı birbirine yakın değildir.

4.2. Öneriler

"İlköğretim Müzik" (MEB, 2007) ders kitaplarındaki (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf) 100 okul şarkısının ezgisel hareketlerinin basıklık-çarpıklık açılarından ele alınmasının ve analiz sonuçlarının eğitimci, araştırmacı, besteci, öğretmen ve öğrencilere yeni bir bakış açısı kazandıracağı ve önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Çarpıklık sonuçlarından elde edilen bilgiler, bir okul şarkısı içinde tiz ya da pest seslerin kullanımına ilişkin bilgiler vermektedir. Özellikle gelişim çağındaki öğrencilere verilecek şarkılar, öğrencilerin ses değişimi dönemine uygun olmalıdır. Örneğin, ses alanı içinde tiz seslerin fazla kullanıldığı sola çarpık bir şarkı, gelişim çağındaki öğrencileri zorlayarak kalıcı hasarlara yol açabilir. Bu nedenle eğitimciler, öğrencilere verecekleri okul şarkılarının seçiminde, sağa ya da sola çarpıklık durumlarını yani ses alanının hangi bölgelerinin daha yoğun kullanıldığını göz önünde bulundurabilirler. Bu durum, öğrencinin şarkıya yaklaşımını yumuşatarak sesini zorlamayacağını düşündürüp çalışma isteğini artırabilir. Böylece öğrenme süresini kısaltılabilir.

Basıklık değeri, ses alanı ile birlikte değerlendirildiğinde, öğrencinin yaş grubuna uygun olup olmadığı konusunda fikir verebilir.

Bilgisayar teknolojisi yardımıyla yapılacak bu gibi çalışmaların desteklenerek çoğaltılması gerektiği düşünülmektedir.

Bilgisayar teknolojisi kullanımının yaygınlaşmasıyla daha önce cesaret edilemeyen çalışmalar daha kısa zamanda, daha doğru sonuçlar elde edilerek yapılabilir.

5. KAYNAKLAR

ARICI, H. (2005). İstatistik Yöntemler ve Uygulamalar, Meteksan A.Ş., Ankara.

Arıcı, İ. (2005). Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dallarında Okutulan Müzik Derslerine Yönelik Sorunlar, Müzik Sempozyumu, Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü, Nisan, Kayseri.

EROL, M. (2007). Nihavent Ezgilerin İstatistiksel Metodlara Dayalı Olarak Kemana Uygunluğunun Belirlenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

İlköğretim Müzik 4. 5. Sınıf Ders Kitabı. 2007. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara

İlköğretim Müzik 6. 7. 8. Sınıf Ders Kitabı. 2007. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

İslamoğlu, A. H. (2003). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul.

Kaptan, S. (1998). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri, Tekışık Web Ofset Tesisleri, Ankara.

Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE BULMACALARIN KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ

EFFECTS OF THE USE OF PUZZLES ON THE STUDENTS' ACADEMİC ACHİEVEMENT İN SOCİAL STUDİES COURSE

Yusuf SANCAK[a] & Yavuz TOPKAYA[b]

[a]*Niğde Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü, NİĞDE*

[b]*Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, ARTVİN*

y-s-38@hotmail.com, yavuz_topkaya@hotmail.com

ÖZET

Sosyal bilgiler, yapısından dolayı çok çeşitli materyaller kullanılmaya elverişli bir derstir. Bu çalışmanın amacı bulmacaların elektronik ünitesinde yer alan kavramların öğretiminde ilköğretim öğrencilerinin akademik başarısına olan etkisini incelemektir. Çalışma 6. Sınıfta öğrenim gören 55 öğrenci ile birlikte yürütülmüştür. Araştırmada 29 öğrenci deney grubunda ve 26 öğrenci kontrol grubunda yer almıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Bulmacaların ünitede yer alan kavramların öğretimindeki etkililiğini hesaplamak için "*independent t-testi"* .05 anlamlılık düzeyinde yapılmıştır. Ön-test sonuçlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmazken çalışma sonunda yapılan sontest sonuçlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu fark deney grubu lehindedir. Araştırma sonucunda ilköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler öğretim programında ünitede *"Elektronik Yüzyıl Ünitesi""*nde yer alan kavramların öğretiminde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Sosyal Bilgiler Öğretimi, Bulmaca, Akademik Başarı*

ABSTRACT

Social studies is a course which is suitable for using a wide range of materials due to its structure.The purpose of this study is to investigate the effect on primary school students' academic success in teaching the concepts included in the electronic units of puzzles.The study was carried out

with 55 students studying in 6. Class. In the study, 29 students participated in the experimental group and 26 students in the control group. In the study research,pretest-posttest control group method was used. To calculate the effectiveness of puzzle in teaching of concepts in unit, the independent t-test" was done in 05 meaningfullness level. In pre-test results, there was no significant difference between experimental and control groups but in post-test results made at the end of study, significant difference was found between the experimental and control groups. This difference in favor of the experimental group.As a result of study, in sixth grade social studies curriculum.

Key Words: *Social Studies Education, Puzzle, Academic Achievement*

1.GİRİŞ

Sosyal bilgiler, sadece tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisinden ibaret değildir. Yapısı itibari ile çeşitli bilim dallarının özelliklerini taşıyan ve bu özellikleri kendi içerisinde birbirleriyle ilişkilendiren bir çalışma alanıdır.

Sosyal Bilgiler dersinde çocuklar çevrelerini, insanları, insanların birbirleriyle olan ilişkilerini, bu ilişkilerin dünü ve bugününü görerek normal gelişim içinde yaşamasını öğrenirler. Yine bu dersle öğrenciler, inanların birbirleriyle ilişkilerini öğrenmekle yetinmez, bununla birlikte sosyal kurumlarla ve çevreyle olan ilişkileri de edinirler. Bunun yanında insanların hayatlarını sürdürmeleri için gerekli olan yiyecek, giyecek, korunma gibi etkinliklerle ilgili bilgi, beceri ve duyguları kazanırlar. Böylece çocuklar yaşamlarını sürdürebilmek için doğanın ve toplumun bazı ilkelerine uyum sağlarlar (Berk,2008).

2005 yılında değişen Sosyal Bilgiler müfredatı ile Sosyal Bilgiler derslerinde de yeni bir yapılanmaya ihtiyaç duyulmuş ve öğretimde, biline gelen klasik düz anlatım yönteminin dışında farklı etkinliklere, çeşitli öğretim yöntemlerine ve farklı araç-gereç veya materyaller kullanılmaya başlanmıştır. Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılabilecek bu materyallerden biri de bulmacalardır.

Bulmaca, türlü biçimlerde düzenlenen, aratarak buldurmayı amaç edinen bilgi ve zekâ oyunudur.(Büyün Ansiklopedi, 1990) Bulmaca, 18.yy. da İngiltere'de çocuklar için icat edilmiş ve zekâ geliştirmesi bakımından oldukça popüler bir hale gelmiştir. İlk bulmacanın türü yatay ve dikey olarak kelimeleri aynı harfler üzerinden birleştirmek şartıyla türetilmiştir. İleri derecedeki bir bulmaca ise ilk defa 1913 yılında Amerika'daki Sun Pazar eki gazetesinde yayımlanmıştır. Bu bulmacanın yayımlanmasının ardından bulmacalar toplumun beğenisini kazanarak yaygınlaşmış ve çeşitli türleriyle farklı alanlarda boy göstermeye başlamıştır. Bulmacaların bir çok farklı türü bulunmaktadır. Bunlar birkaç tanesini şu şekilde sıralayabiliriz: a- Çapraz bulmaca, **b-** Sarmal bulmaca, **c-** Sözcük yerleştirme, **d-** Kelime avı, **e-** Mozaik bulmaca, **f-** Petek bulmaca, **g-** Çengel bulmaca, **h-** Kare karalamaca.

Öğrencilerin bulmacaları bir oyun gibi görmesi ve bulmacaları çözerken eğlenmesi göz önüne alındığında, bulmacalar birer oyun olarak da nitelendirilebilir. Ancak; Vural'a (2004) göre asıl amaç oyun değildir, verilmek istenen bilgi oyunlar yoluyla öğrenciye verilir. Hem öğrenciye oyun oynattırılarak onun eğlenmesi, hoşça vakit geçirmesi sağlanır hem de istenilen bilgi, beceri kazandırılmış olur. Bulmacalar ayrıca, görsel bir niteliğe sahip olması bakımından da önemli bir materyaldir. Bulmacalar kullanılırken öğrencilerle birlikte bir etkinlik çerçevesinde bulmacaların çözülmesi, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmesini sağlayacaktır. Bu şekilde de birden fazla duyu organına hitap eden bulmacalar, öğrencilerin öğrenmiş olduğu kavramların kalıcılığını sağlayabilir. Çünkü Şimşek'e (2002) göre zaman sabit tutulmak üzere insanlar, yapıp söyledikleri bir şeyin %90'ını hatırlamaktadır. Görsel özelliklere sahip bir yazılı materyal, sadece metinden oluşan bir yazılı materyalden daha etkin ve somut olacaktır (Yanpar &Yıldırım, 1999).

Öğretimin en önemli öğelerinden biri de eğitim araçlarıdır. Eğitim aracı, öğrenme öğretme etkinlikleri sırasında öğrencinin öğrenmesi ve öğretmenin etkin bir öğretim sağlayabilmesi için bilgilerin kavratılmasında, olayların açıklanmasında, varlıkların tanıtılmasında, üzerinde gözlem ve araştırma yapmada kullanılan her türlü öğretme ve öğrenme yardımcılarına denmektedir. (Şimşek, 2002) Eğitim ve ders uygulamalarında araç kullanırken asıl önemli olan, aracın kullanılma yöntemi ve tekniğidir (Şimşek, 2002).

Sosyal bilgiler öğretimi konusunda, özellikle kavram öğretimi noktasında, kullanılabilecek en etkili materyallerden biri bulmacalardır. Bulmacaların kavram öğretiminde kullanılması hem öğrencilerin o konuya ilgisini artırır hem de öğrenciler bulmacaları çözerken grup olarak çözdüklerinde iş birliği ve yardımlaşmayı geliştirir. Bunun yanı sıra bulmacaları çözerken mutlak suretle öğrencilerin bilmediği kavramlar olacaktır, öğrencilerin bu kavaramlar üzerinde düşünmeleri sağlanacaktır. Bu sayede öğrencilerin düşünme becerilerine de katkıda bulunulmuş olacaktır. Cosman ve Crosman (1983) bulmacaların, birçok öğrenci için okulla bağlantısı olmayan bir dinleme etkinliği olarak algılandığından onlar için eğlenceli bir öğrenme deneyimi olabileceğini, ayrıca öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını değiştirebileceğini ve derse karşı ilgilerin artırabileceğini ifade etmiştir. (Akt. Alkış, 2009) Öğrenciler kendilerine verilen bulmacaları çözdüklerinde, bu durum onlarda bir öz güven artışı sağlayacaktır. Selvi'ye (2008) göre öğrenciye karşılaştığı sorunların üstesinden gelebildiği izlenimi verildiğinde, onun öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesi sağlanacaktır. Bu ifadeden de görüleceği gibi bulmacaların kullanılması öğrencilerin hem derse karşı hem de öğrenmeye karşı olumlu bir tutum sergilemesini sağlayacaktır. Gürdal ve Baysal (1996) ise bulmacaların, öğrenciler arasında işbirliğini geliştirdiğini, dersi anlaşılır ve zevkli hale getirdiğini, konuyu basitçe özetlediğini ve değerlendirme aracı olarak da kullanılabileceğini belirtmişlerdir. (Akt. Alkış, 2009) Bulmacalarla kavram öğretiminin gerçekleştirilmek istendiği bir derste öncelikli olarak yapılması gerekenlerden biri, öğrencilerden bulmacalarda verilen kavramlar hakkında ne düşündüklerini belirtmeleri istenmesidir. Bu bize, bulmacada verilen bir kavramın öğrenciye ne hatılattığını yada öğrencide ne uyandırdığını

bilme noktasında yardımcı olacaktır. Sosyal bilgiler ders kitaplarında ve öğrenci çalışma kitaplarında da bulmacalara yer verildiğini görmekteyiz. Kitaplarda yer verilen bu etkinliklerin çoğaltılması ve daha sık yer verilmesi öğrencinin o konu yada derse karşı düşüncelerinde olumlu değişmeler meydana getirecektir. Bulmacalar konusunda dikkat edilmesi gerek noktalardan biri de hazırlanışıdır. Bulmacalar birer yazılı ve görsel materyallerdir. Bu yüzden bulmacalar hazırlanırken tasarımları ve anlaşılabilirliklerine dikkat edilmesi gerekir. Yalın'a (2003) göre bir yazılı materyalin öğretimsel etkinliği özellikle üç temel değişkene bağlıdır. Bunlardan birinci materyalin okunabilirlik düzeyi, diğeri materyalin içeriği ve son olarak da materyalin tasarımıdır.

Bulmaca hazırlamak çoğu öğretmene göre zaman alan ve uğraş isteyen bir etkinliktir. Ancak bulmacaların öğretimsel etkisi düşünüldüğünde bu zaman ve uğraş sınırlılığı bulmaca hazırlamada pekte engel teşkil eden unsurlardan olmamalıdır. Yanpar ve Yıldırım (1999) bu konuda, bulmacaların hazırlanmasının zaman aldığını, ilgili bir konu hakkında bulmaca hazırlamanın bir öğretmene zor gelmemesi gerektiğini, çünkü bu tür bir etkinliğin öğrenciler için zevkli ve anlamlı olacağını. Özellikle ilköğretim dönemlerinde resimli, çizgili, şekilli bulmacaların çocuklar için çok ilgi çekici olduğunu ifade etmişlerdir.

Problem Cümlesi

"Sosyal Bilgiler" dersi "Elektronik Yüzyıl" ünitesinde yer alan kavramların öğretiminde bulmacaların kullanıldığı deney grubu ile, kavram öğretiminde bulmacaların kullanılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin başarıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

Alt problemler

1. Deney grubunun öntest başarı puanı ile kontrol grubunun öntest başarı puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
2. Deney grubunun öntest başarı puanı ile sontest başarı puanı arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
3. Kontrol grubunun öntest başarı puanı ile sontest başarı puanı arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
4. Deney grubunun sontest başarı puanı ile kontrol grubunun sontest başarı puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. İlköğretim ikinci kademe 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin "Elektronik Yüzyıl" ünitesi ile,

2. Deney grubuna uygulanan ancak; kontrol grubunun bu uygulamaya dahil edilmediği kavram bulmacaları ile,
3. 2009-2010 öğretim yılı, Kayseri Kadir Has İlköğretim Okulu, ilköğretim ikinci kademede bulunan 6. sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu desen (ÖSKD) yaygın olarak kullanılan karışık bir desendir. Öntest-sontest kontrol gruplu desenin iki temel avantajı vardır. Birincisi, aynı denekler üzerinde ölçümler yapıldığından farklı deneysel işlem koşulları altında elde edilen ölçümler pek çok deneyde yüksek düzeyde ilişkili olacaktır. bu da hata terimini düşürecek ve buna bağlı olarak istatiksel güç artacaktır. İkinci avantaj ise daha az denek gerektirir ve her bir işlemde aynı denekleri test etmeye bağlı olarak homojen gruplarda çalışma olanağı, deneysel işlemin gerçek etkisinin belirlenmesine katkı sağlar.(Büyüköztürk, 2001; Akt. Tokcan ve Sezer, 2003, s:233).

Bu araştırma 2009-2010 yılında, Kayseri Kadir Has İlköğretim Okulu, ilköğretim ikinci kademedeki 6. sınıf 1/E ve 1/G sınıfında bulunan toplam 55 öğrenci üzerinde yapılmıştır. 1/E sınıfı deney, 1/G sınıfı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada bu iki sınıfın belirlenmesinde, sınıfların güz dönemi sosyal bilgiler dersi yazılı sınav puanlarının birbirine yakın olması rol oynamıştır.

2.1.Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada öğrencilerin başarılarını ölçmek için veri toplama arcı olarak başarı testi uygulanmıştır. Toplamda 21 soru olarak hazırlanan çoktan seçmeli test soruları ön uygulama sonucundaki veriler ışıgıda geçerlilik güvenirlilik testine tabi tutulmuş, ayrıcılık indeksi .202nin altında olan 5 soru kapsam dışına çıkarılmıştır ve bunun sonucunda soru sayısı 16 ya düşürülmüştür. Kalan 16 soru üzerinden istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiştir. Kalan maddelerin madde güçlükleri, .35 ile .89 arasında değişmektedir. Bu da testte hem kolay hem de güç maddelerin yer aldığını göstermektedir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi "Deney grubunun öntest başarı puanı ile kontrol grubunun öntest başarı puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin sonuçlar Tablo-1'de verilmiştir.

Tablo 1: Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest Puanlarının Farklılığı İçin t-testi Sonuçları

Gruplar	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Deney	29	9.82	2.47	53	-1.402	.167
Kontrol	26	10.65	1.87			

Tablo 1'de deney grubu ve kontrol grubuna yapılan öntest ile iki grup arasında akademik başarı bakımından anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Tablo 1'de de görüldüğü gibi deney grubunun ortalaması $\overline{X}$ =9,82 iken, kontrol grubunun ortalaması $\overline{X}$ =10,65'dir. Ön test puanları gruba (deney grubu ve kontrol grubu) göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($t_{(53)}$= -1.402, p>0.05). Bu bulgu her iki grubun deney öncesi ön bilgilerinin denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi "Deney grubunun öntest başarı puanı ile sontest başarı puanı arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin sonuçlar Tablo-2'de verilmiştir.

Tablo 2: Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest-Sontest Puanlarının Farklılığı İçin t-testi Sonuçları

Grup	**Testler**	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
Deney	Öntest	29	9.82	2.477	28	21.34	,000
	Sontest	29	13.79	1.651			

Tablo 2'den deney grubunun ön test sonuçları incelendiğinde aritmetik ortalamanın $\overline{X}$ = 9,82 standart sapmasının ise S=2,477 olduğu görülmektedir. Deney grubuna bulmacalarla desteklenerek yapılan öğretimin sonucunda yapılan son test sonucu aritmetik ortalamanın $\overline{X}$ = 13,79 standart sapmanın ise S=1,651 olduğu görülmektedir. Bu sonuç, deney grubunun ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($t_{(28)}$=21,34; p<0.05). Bu sonuç bize bulmacalarla

desteklenerek yapılan öğretimin "Elektronik Yüzyıl" ünitesinde; öğrenci başarılarını arttırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 3: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest-Sontest Puanlarının Farklılığı İçin t-testi Sonuçları

Grup	Testler	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Kontrol	Öntest	26	10.65	1.87	25	28.974	,000
	Sontest	26	12.53	2.02			

Tablo 3'den kontrol grubunun ön test sonuçları incelendiğinde aritmetik ortalamanın $\overline{X}$ =10,65 standart sapmasının ise S=1,87 olduğu görülmektedir. Kontrol grubuna bulmacalar kullanılmadan gerçekleştirilen öğretimde, yapılan son test sonucu aritmetik ortalamanın $\overline{X}$ = 12,53 standart sapmanın ise S=2,02 olduğu görülmektedir. Bu sonuç, kontrol grubunun ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($t_{(25)}$28,974; $p<0.05$). Bu sonuç bulmacalar kullanılmadan yapılan öğretimin "Elektronik Yüzyıl" ünitesinde; öğrenci başarılarını arttırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 4: Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sontest Puanlarının Farklılığı İçin t-testi Sonuçları

Gruplar	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Deney	29	13.79	1.65	53	2.526	.015
Kontrol	26	12.53	2.02			

Tablo 4'den deney grubu ve kontrol grubuna yapılan sontest ile iki grup arasında akademik başarı bakımından anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığına bakıldığında. deney grubunun ortalaması $\overline{X}$ =13,79 iken, kontrol grubunun ortalaması $\overline{X}$ =12,53'dır. Son test puanları gruba (deney grubu ve kontrol grubu) göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($t(53)= 2,526$; $p<0.05$).

Bu sonuç, deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu analiz sonucuna göre bulmacaların kullanılarak yapıldığı kavram öğretiminde öğrenci başarısı, bulmacalar kullanılmadan yapılan öğretimin uygulandığı gruptaki öğrenci başarısına göre anlamlı düzeyde bir farka yol açmıştır. Bu sonuçlara göre bulmacaların kullanımına dayalı öğretimin, sadece bulmacalar kullanılmadan gerçekleştirilen öğretime göre öğrencilerin "Elektronik Yüzyıl" ünitesine ait başarılarını artırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularına göre, bulmacaların kullanılarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile bulmacalar kullanılmadan öğretim gerçekleştirilen kontrol grubunun sontest sonuçları değerlendirildiğinde ($t(53)= 2,526$; $p<0.05$) deney ve kontrol grubunun akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuç bize bulmacalar kullanılarak yapılan öğretimin öğrenci başarısını artırdığını göstermektedir. Yapılan uygulama sonucunda bulmacalar kullanılarak öğretim gerçekleştirilen deney grubu öğrencileri derse karşı daha olumlu tutumlar takınmakta, dersi bir oyun gibi görüp eğlenerek ve zevk alarak derse katılmaktadırlar. Ayrıca, bulmacaların kullanılması Sosyal Bilgiler dersini sıkıcı olmaktan çıkarmakta ve bulmacaların sınıfla birlikte çözülmesi öğrenciler arasında iş birliğini artırmaktadır.

Sosyal bilgiler ders kitapları ve öğrenci çalışma kitapları incelendiğinde çeşitli bulmaca etkinliklerine rastlanmaktadır. Ancak bu tür etkinliklere özellikle öğrenci çalışma kitaplarında daha fazla yer verilerek öğrencilerin derse karşı olumlu tutum takınmaları ve öğrenci çalışma kitaplarının daha etkin kullanılması sağlanabilir. Literatür ve ders kitapları incelendiğinde kullanılan bulmaca türlerinin genellikle aynı türde olduğu görülmektedir. Farklı bulmaca türleri kullanılarak farklı etkinlikler de gerçekleştirilebilir. Ancak kullanılacak bu bulmaca türlerinin nasıl çözüldüğü veya nasıl yağılması gerektiği bilgisinin öğrencilere daha önceden verilmesi gerekir.

KAYNAKLAR

Alkış, S. (2009). Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi. Sosyal Bilgiler Öğretimi. Safran, M. (Ed). Ankara: PagemA Yayıncılık.

Altun, A., Doğan, Y. & Uzun, E., (2006). İlköğretim Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabı, İstanbul: Altın Kitaplar Yayın Evi.

Baytekin Ç. (2004). Öğrenme Öğretme Teknikleri ve Materyal Geliştirme, Ankara: Anı Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Ankara: PagemA Yayıncılık.

Kolukısa, E.A., Tokcan, H. & Akbaba B. (2008). İlköğretim Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabı, Ankara: Gizem Yayıncılık.

MEB (2006), İlköğretim Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabı, Ankara: MEB Yayınları.

Selvi, K. (Ed), (2008). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Şimşek, N. (2002). Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tokcan, H. & Sezer, A. (2003). İş Birliğine Dayalı Öğrenmenin Coğrafya Dersinde Akademik Başarı Üzerine Etkisi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3, 232-235.

Vural, B. (2004). Eğitim-Öğretimde Teknoloji ve Materyal Kullanımı, İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Yalın, H.İ. (2003). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yanpar Şahin, T. & Yıldırım, S. (1999). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Ankara :Anı Yayıncılık.

İLKÖĞRETİM EĞİTİMİNDE DEMOKRASİ ANLAYIŞI HEDEF-KİTLEDE NASIL OLUŞTURULMALI?

DEMOCRACY UNDERSTANDING IN PRIMARY SCHOOL EDUCATION/HOW MUST BE FORMED IN TARGET AUDIENCE?

Hayrettin Parlakyıldız

ÇOMÜ Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi

hparlakyildiz@hotmail.com

Emine Özel Eren

Sınıf Öğretmeni MEB İÖGM Yayımlar Şubesi

hparlakyildiz@hotmail.com

ÖZET

Bireylerin, demokrasiyi içselleştirme sorumluluğu, büyük ölçüde eğitim kurumlarına düşmektedir. Özellikle, sorun saptama ve çözüm belirlemeyi sistem dışında arayanların sayısının giderek artış eğilimi göstermesi, demokrasi eğitimini yeniden düşünmeye zorlamaktadır. Yine, toplum içinde baş gösteren kuralsızlık ve yabancılaşma olgusu, demokrasi eğitimini yeniden ele alma gerekçelerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumda şu soru akla geliyor: Demokrasi eğitimine nereden başlamak gerekiyor?

Kurum olarak, eğitimin çeşitli işlevleri bulunmaktadır. Eğitimin temel işlevlerinden biri de her yurttaşın toplumun önceliklerine, değerlerine göre yetiştirilmesidir. Demokratik değerlere uyum sağlamak, çocuk, genç ve yetişkinin temel sorumlulukları arasında yer almaktadır. Bireylerin bu yükümlülüğü yerine getirmeleri, önemli ölçüde demokrasi ilkelerini içselleştirmelerine ve davranışa dönüştürmelerine bağlıdır.

Türkiye'nin demokratikleşmesinin temelini, okullarda demokratik yolla yapılan eğitim ve öğretim uygulamalarının oluşturacağı bilinmektedir. Türk Millî Eğitimi'nin temel ilkelerinden biri de

"**Demokrasi Eğitimi**"dir. Bu ilke ile, yurttaşlarımıza "**demokrasi bilinci**" nin kazandırılması ve toplumumuzda özgür, demokratik toplum düzeninin gerçekleştirilmesi ve sürdürülmesi hedeflenmiştir. Demokrasi eğitimi ilkesi, tüm ilkeleri kapsayan düşüncelerle ele alınmıştır. Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılmaktadır. Okulda "**demokrasi eğitimi**"nin verilmesini temel alan bu ilke ile eğitim kurumlarında ve her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere demokrasi bilinci kazandırılması ve geliştirilmesi ön görülmüştür.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu 14 Haziran 1973 yılında kabul edilmiş ve 1983 ve 2004'te ikişer defa ve 1997 ve 2003'te de birer defa ek veya değişiklikler yapılmıştır. Bu ekler ve değişiklikler "**Atatürk İlke ve İnkılâpları ve Atatürk Milliyetçiliği**", "**Demokrasi Eğitimi**" ve **"Laiklik"** maddelerini içermektedirler.

Türk toplumunun davranışını doğrudan etkilediğini düşündüğümüz **millî eğitimi** ve "Milli Eğitim Temel Kanunu"nun ilkelerinden "**demokrasi eğitimi**" ni irdeleyerek, aynı zamanda demokrasiyi neden içselleştiremediğimiz sorusu ile nasıl oluşturulması sorusuna cevap aranacak, çözüm ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: kanun, demokrasi, eğitim, ilköğretim, hedef-kitle, demokratik eğitim.

ABSTRACT

Responsibility of individuals' internalizing democracy mostly depends on educational institutions. The fact that number of people who look for determining and finding solutions to problems outside the system is growing, democracy education must be reconsidered. Anomy and estrangement in societies appear as one of the reasons to reconsider democracy education. Now a question appears: Where will we start democracy education?

There are various functions of institutional education. One of the main functions of education is to educate all citizens according to priorities and values of socities. To accord with democratic values takes place in main responsibilities of a child, a junior and an adult. To fill this responsibility mostly depends on internalizing democracy principles and making into behaviors.

It is known that the basis of democracy will be formed in Turkey with democratic education in schools. One of the main principles of Turkish national education is "democracy education". A free and democratic society was aimed with this principle. Principle of democracy education was handled with thoughts that composed of all principles.

Basic Law of National Education no 1739 was approved in 14 June 1973 and amended twice in 1983, 2004 and once in 1997 and 2003. These amendments include "Atatürk's principles and reforms and Atatürk's nationalism" and "Democracy education" and "Secularism" articles.

In this study, we will consider national education that effects Turkish society directly. And we will try to find an answer why we have not internalized democracy and try to find solutions.

Key words: Law, democracy, education, primary education, mass audience

GİRİŞ

Demokratik eğitim, okulda demokrasi, demokrasi için eğitim ve demokrasi eğitimi gibi kavramların temelini demokratik bir topluma yaratmak oluşturmaktadır. Demokratik eğitim, insan haklarını ve insan haklarının bireysel, sosyal ve çevresel haklarla uyumunu gerçek demokratik kültürün gelişimi için temel olarak kabul eder. Demokratik eğitim, okul sistemi içerisindeki demokratik ortak kültürü de, küresel demokratik kültürün gelişmesi için esas olarak görmektedir. Demokratik eğitim, her bireyin özgün ve eşsiz-benzersiz olarak kabul görme hakkını göz önüne alır ve bu özgünlüğü ve eşsiz-benzersiz olma durumunu ifade edebilmeyi, içinde saygı, tolerans ve sevgi barındıran eğitsel etkileşimin temeli olarak kabul eder. Demokratik eğitim; özgür, sorumluluk sahibi, yaratıcı ve özgün bireyler yaratabilmek için, kişilerin hayatlarını ve özellikle de okul hayatlarını kendi kendilerine yönetmeleri prensibini kabul eder. Demokratik eğitim; eğitsel alanın içinde aile, oyun, yaşadığı yer, okul, kültür ve çevre gibi hayatın tüm boyutlarını ihtiva ettiğini ya da etmesi gerektiğini kabul etmektir.

Institute of Democratic Education (IDE), üyelerine saygı duyan bir eğitsel çerçeve yaratacak ve çocukların amaçlarına ulaşmalarını sağlayacak araçları yaratmaları için gereken bağımsızlığı sağlayacak eğitimi, demokratik eğitim olarak ortaya koymaktadır (Hecht, 1999). Hecht demokratik okulu tanımlarken; çoğulcu öğrenme, yetişkinlerle çocukların güven, saygı ve eşitlik temelinde ilişki kurmaları, tartışma ve karar alma mekanizmalarında demokratik süreçlerin kullanılması ilkelerine sahip olunmasını kritik faktör olarak vurgulamaktadır. Bu ortam, bireye, kendi kendine öğrenme ve ilişki kurma konusunda beceri kazandırırken, kişisel ve sosyal bir farkındalık da sağlamaktadır.

Türk toplumunun davranışını doğrudan etkilediğini düşündüğümüz millî eğitimi ve “Millî Eğitim Temel Kanunu”nun ilkelerinden “demokrasi eğitimi” irdeleyerek, aynı zamanda demokrasiyi neden içselleştiremediğimiz sorusuna da bir cevap verilmeye çalışılacaktır.

Demokrasi Eğitimi İlkesinin Kapsamı ve Kavramsal Açılımı

Demokrasinin klâsik tanımını irdelediğimizde; seçim, karar sürecine katılma, farklı görüşlerin var olması, herkesin düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmesi gibi ilkelerin demokrasinin olmazsa olmaz koşulları olduğu görülmektedir. Bu ilkelerin çocuklara kazandırılmasında aile ve okula büyük görevler düşmektedir. 1739 sayılı kanundaki Türk Millî Eğitimi'nin temel ilkelerinden biri de "**demokrasi eğitimi**" olarak belirlenmiştir. Okullarda, dolayısıyla da toplumda demokratik yaşam biçiminin yerleşebilmesi için, öncelikle öğrencilerin farklı bireyler olduğunu, onların duyuş, düşünüş ve davranışlarının aynı olamayacağı gerçeğini kabul etmemiz gerekir. Ülkemizde de demokrasi eğitimini ilke bazında yer veren "Milli Eğitim Temel Kanunu", 1973 yılında kabul edilmiştir. 1739 sayılı bu yasa, Anayasa'dan sonra eğitim sistemini bir bütün olarak düzenleyen temel bir yasadır. Türk Eğitim Sistemi'ne yenilik getirmekten çok, var olan durumu yasallaştırması yönünden önemlidir. Bu yasanın hazırlanmasında Yüksek Plânlama Kurulu'nca Hazırlanan Millî Eğitim Reformu Stratejisi'nin büyük etkisi olmuştur; Yasa bu stratejiye dayalı hazırlanmıştır. Millî Eğitim Temel Kanunu'nun eğitim sistemini düzenleyen ilkelerinden "Demokrasi Eğitimi" kapsamı verilmiştir (Başaran, 2008: 222). Buna göre:

(Değişik : 16/06/1983-2842 S.K/3. Md.) Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasî ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasî olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez." ***(Meb,30.02.2010).***

Türkiye'nin demokratikleşmesinin temelini, okullarda demokratik yolla yapılan eğitim ve öğretim uygulamalarının oluşturacağı bilinmektedir. Türk Millî Eğitimi'nin temel ilkelerinden biri olan "Demokrasi eğitimi" ile, yurttaşlarımıza "demokrasi bilinci" nin kazandırılması ve toplumumuzda özgür, demokratik toplum düzeninin gerçekleştirilmesi ve sürdürülmesi hedeflenmiştir. Demokrasi eğitimi ilkesi tüm ilkeleri kapsayan düşüncelerle ele alınmıştır. Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılmaktadır. Okulda "demokrasi eğitimi" nin verilmesini temel alan bu ilke ile eğitim kurumlarında ve her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere demokrasi bilinci kazandırılması ve geliştirilmesi ön görülmüştür.

1973'te yayımlanan 1739 sayılı Türk Millî Eğitim Temel Kanunu ve ilkelerine göre, demokrasi eğitimi ve Atatürk milliyetçiliği güvence altına alınmıştır. Ancak, demokrasi eğitimine ve Atatürk milliyetçiliğine istenen ölçüde ulaştığı söylenemez. Sorunun temelini, uygulamada aramak

gerekmektedir. Özellikle, emellerini daha iyi gerçekleştirmek için ulus devletleri kendilerine karşı bir güç olarak gören emperyalistlerin; yine ulus devletleri zayıflatma politikaları güttükleri, bilinen bir gerçektir. Bu nedenle, yasayla güvence altına alınan demokrasi eğitimi ve Atatürk milliyetçiliğine sahip çıkmak, zorunluluk olduğu kadar bir görev olarak kabul görülmelidir (Arı,2002). 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu 14 Haziran 1973 yılında kabul edilmiş ve 1983 ve 2004'te ikişer defa ve 1997 ve 2003'te de birer defa ek veya değişiklikler yapılmıştır. Bu ekler ve değişiklikler "**Atatürk İlke ve İnkılâpları ve Atatürk Milliyetçiliği**", "**Demokrasi Eğitimi"** ve "**Laiklik"** maddelerini içermektedirler.

Çocuklarımıza, çoğulculuk, katılımcılık; farklı din, inanç ve düşünceler ile bireyin hak ve özgürlüklerine saygı; hoşgörü ve diyaloga açıklık; seçme, seçilme, oy kullanma vb. demokratik değer, tutum ve becerileri kazandırmak; okullarımızda ve toplumumuzda demokrasi kültürü ve bilincini geliştirmek amacıyla "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi" hazırlanmış; Proje, 13.01.2004 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında imzalanan protokolle uygulamaya konulmuştur (Meb,2004).

Türk Eğitim Sistemi'nde demokrasi ile ilgili mevzuat çalışmalarının sistemdeki yeri, son olarak 2004 yılında çıkarılan "M.E.B. Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi" ile sağlanmıştır. Milli Eğitim Temel Kanunu'ndan 30 yılı aşkın bir zaman sonra böyle bir yönergenin hayata geçirilmesi geç kalmış, ama olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmelidir. Bu yönerge ile okullardaki demokrasi kültürünün bir yaşam biçimi haline gelmesi amaçlanmaktadır. Bir ders kapsamında demokrasiyi okutmakla, demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak okullarda yaşatmak arasında çok fark vardır. Yönergenin amacına ulaşabilmesinin, öncelikle demokrasi kültürünü benimseyen yöneticilere ve öğretmenlere bağlı olduğu bilinmektedir (Okutan,2010:942).

Demokrasinin, ancak, tutum ve davranış olarak günlük hayatta yaşanarak öğrenilebileceği ve benimsenebileceği esasına dayanan Proje, onun, salt bir yönetim biçimi olmayıp bunun da ötesinde bir "hayat tarzı ve erdem düzeyi" olduğu iletisini öğrencilere vermeyi amaçlamaktadır. Böylelikle, her öğrenci okuldan mezun oluncaya kadar, seçim sandığı ile tanışma, seçme ve/veya seçilme hakkını kullanma, genel kurul çalışmalarına katılma, kazanma sevinci ile kaybetme duygusunu yaşama; çevresinin sorunları ve bunların çözümleri ile ilgilenme olanağı bulmaları projenin amaçları arasında yer almaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın,14.09.2010 tarih ve 126 sayılı kurul kararı ile kabul edilen "İlköğretim Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi" (8.Sınıf) öğretim programı için 2010-2011 öğretim yılında pilot uygulama yapılmasına karar verilmiştir. Pilot uygulama yapılacak iller; İstanbul, Edirne, Konya, Manisa, Sakarya, Mersin, Mardin, Elazığ, Yozgat ve Samsun olup, bahsi geçen program, bu illerde belirlenen il yetkilileri ve okul idare ve personeli ile koordineli yürütülmektedir (Meb,27.03.2011). Millî Eğitim Bakanlığı, tarafından 10 pilot ildeki 20 okulda verilen "Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi"nin gelecek yıl 8. sınıflarda zorunlu hale getirilmesi hedeflenmektedir.

Eğitimcilere göre, okulun, yaşanabilir bir demokrasi yaratmaktaki rolü önem kazanmaktadır. Çocukların demokrasinin aktif katılımcıları olarak yetişmeleri için de, onlara, olabildiğince erken yaşlarda bu demokratik yetkilerini tecrübe edecek imkanı yaratmak gerekmektedir. Ancak, Dewey, Parker, Counts, Kilpatrick, Bode, Brameld, Washburne, Kallen ve diğerleri, okul ortamındaki demokrasiyle toplumun genelinde uygulanan demokrasinin bağlantısını tartışmışlar, geleneksel sınıflarda öğretmenin kontrol ettiği müfredatın ve öğrenci aktivitelerinin elitist, hiyerarşik bir sosyal düzen yarattığını; geleneksel eğitim alan çocukların, gerçek olmayan bir tecrübe edindiklerini; gerekçesini demokratik olmayan okulda yaşananların daha sonra hayatta ulaşılmak istenenin tam karşıtı olduğunu belirtmişlerdir (Mintz, 2003:98akt ,Morhayim,2008:2).

Demokratik eğitim; "amacı, programları ve yöntemleri, demokrasinin dayandığı temel ilkelere göre düzenlenen eğitimdir". Geleneksel eğitim ile demokratik eğitim arasındaki farkların ortaya konulması, demokrasi eğitiminin niteliğinin de daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Stiles ve arkadaşları geleneksel eğitim ile demokratik eğitimi karşılaştırmışlar ve aralarındaki farklılıkları aşağıdaki gibi belirtmişlerdir (Aktaran: Büyükkaragöz ve Çivi, 1999):

Geleneksel Eğitim	**Demokratik Eğitim**
1. Temel bilgi alanları ile ilgili gerçekler ve olgular için çalışır. 2. Üniversiteye hazırlar. 3. Belli bir başlangıç ve sonuç içindeki konuların öğretimini yapar. 4. Öğrenmede, olguların hatırlatılması ve kaydedilmesi ile ilgilenir. 5. Öğrenme için özet ve aktarmalı yaşantılar sağlar. 6. Zihinsel gelişimle ilgili disiplinleri pekiştirir. 7. Yetişkinlerin istediği doğrultuda alışkanlık geliştirir. 8. Yarışmacı bir tutumu esas alır. 9. Öğrenmede, öğretmenin yönlendirdiği monoton bir uyum esastır. 10. Öğrenciler, yetişkinlerin, "çok iyi", "güzel" diye karar verdikleri dersleri almaya zorlanır. 11. Bütün öğrencilerden ayrı ayrı uyum beklenir, ferdi yetenekler dikkate alınmaz. 12. Öğrencilerin ders kitaplarıyla uyuşmayan görüş ve düşünceleri açıklamaları engellenir. 13. Yapay güdülenme vardır. 14. Gençler yetişkin kültürüne bağlıdır.	1. Demokratik hayat için, tutum ve anlayış geliştirmeye çalışır. 2. Demokrasi içinde bir hayata hazırlar. 3. Fertleri başarılı bir hayata ulaştırmak için konu alanlarını uygulamalı şekilde kullanır. 4. Öğrenmede, düşünme ve kalıcı davranış değişiklikleri yaratmayla ilgilenir. 5. Öğrenme için toplum hayatında geçerli yaşantılar sağlar. 6. Fertlerin çevreleriyle ilişkilerine yönelik deneysel etkileşim sağlar. 7. Grup hedeflerine bilinçli katılım ve kendini denetleme alışkanlığı geliştirir. 8. İşbirliği içinde birlikte çalışmaya yönelik tutumu esas alır. 9. Öğrencilerin kendi gelişim ve öğrenmelerini yönlendirmelerine yarayacak çaba, yetenek ve yaratıcılık esastır. 10. Öğrencilerin kendi hedeflerini gerçekleştirmelerini sağlayacak kararları verebilmeleri için rehberlik yapılır. 11. Ferdi farklılık ve yeteneklere göre değişik yaşantılar sağlar. 12. Öğrenci karar verme, planlama, kendini disipline etme, değerlendirme ve faaliyette uyumlu olmaya özendirilir. 13. İlgi ve isteklere göre güdülenme vardır. 14. Gençler yetişkin kültürü yanında kendi kültürlerini de meydana getirme çabasındadırlar.

Öğretimin demokratik, yönetimin otokratik olduğu bir okulda, eğitimin demokrasi hedeflerine hizmet etmesi çok zor, hatta imkansızdır. Demokratik değerlerin öğrencilere kazandırılmasında öğrenci, öğretmen ve velinin katılım ile güvence altına alınan demokratik bir ortam gereklidir. Özellikle sınıf içi ilişkilerde demokratik bir hayat yaşanması ilk plânda düşünülmelidir (Büyükkaragöz ve Çivi,1999).

Demokratik eğitimin kurucusu John Dewey'e (1996) göre "Demokratik eğitimin ülküsü, halk, çoğunluğun yönetimi, eşitlerin eşitliği gibi demokrasi ilkelerine sadık olan, başkalarının haklarına saygı gösterirken, kendi sorumluluklarını yerine getirecek, haklarına sahip çıkar ken, kişiliklerini mükemmelleştirmeye gayret edecek insanlar yetiştirmektir." Bireylere eğitim yoluyla hak ve özgürlüklerle birlikte demokrasi bilinci kazandırılmaktadır. Bu konuda en önemli görev ailelere, okullara, kitle iletişim araçlarına ve özellikle ülkenin yöneticilerine düşmektedir.

Aileler çocuklarına demokratik değerler, insan sevgisi ve insan haklarına bağlılık duygusu kazandırmaya çalışmalıdır. Bunun için de öncelikle aile ortamında anne ve babaların bu değerleri kendi davranışlarına yansıtmaları, çocuklarına örnek olmaları gerekmektedir. Bunun yanında demokrasinin öğrenileceği en önemli mekânlar okullar olarak kabul edilmektedir. Demokrasi her ne kadar öğrenilebilecek bir yaşam tarzı ise de, salt öğrenme ile kazanılması güç olan bir değerler sistemidir. Bu nedenle sadece okullarda demokrasi ve insan haklarına ilişkin dersler koymak suretiyle gerçekleşecek bir olgu değildir. Okullarda demokratik değer ve davranışların bir ders konusu yapılarak yetişmekte olan bireylere demokratik kültürün kazandırılamayacağı söylenebilir (Kuzgun, 2000:15). Okul, öğrencinin demokratik yaşamı yaşayarak öğrendiği ortamlar haline getirilerek, demokratik kültürün örneği olabilmesi sağlanmaktadır. Günümüzde okulların artık "demokratik okul" olması beklenirken ve bunun için de okulda öğrenciler, kendi başına öğrenmeye, iletişime girmeye, yanlış yapmaya, yanlışını düzeltmeye, bağlanmaya, duygularını açıkça ifade etmeye ve sevmeye bırakılmaktadır (Harrison 2003: 82)

Eğitimin temel işlevlerinden biri de, her yurttaşın toplumun önceliklerine, değerlerine göre yetiştirilmesidir. Demokratik değerlere uyum sağlamak, çocuk, genç ve yetişkinin temelsorumlulukları arasında yer almaktadır. Bireylerin bu yükümlülüğü yerine getirmeler önemli ölç üde demokrasi ilkelerini içselleştirmelerine ve davranışa dönüştürmelerine bağlıdır. Bireylerin, demokrasiyi içselleştirme sorumluluğu, büyük ölçüde eğitim kurumlarına düşmektedir. Özellikle, sorun saptama ve çözüm belirlemeyi sistem dışında arayanların sayısının giderek artış eğilimi göstermesi, demokrasi eğitimini yeniden düşünmeye zorlamaktadır. Yine, toplum içinde baş gösteren kuralsızlık ve yabancılaşma olgusu, demokrasi eğitimini yeniden ele alma gerekçelerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Demokrasi eğitimine eğitim örgütlerinden başlamak gerekmektedir. Bu örgütlerin başında okul gelmekte ve onun amaç, yapı, insan, teknoloji ve okul- çevre boyutlarının irdelenmesiyle demokrasi eğitiminin niteliği bir ölçüde aydınlığa kavuşacaktır.

Demokrasi eğitimi ve insan hakları ile ilgili konulara, çeşitli tarihlerde çıkarılan yönetmeliklerde ve öğretim programlarında yer verilmiştir. Millî Eğitimizin Temel İlkeleri arasında yer alan "demokrasi eğitimi" çerçevesinde eğitim kurumlarımızda öğrenim gören gençlerimizin, demokratik yurttaşlık ve insan haklarına saygı konusunda bilgi edinmelerini sağlamak ve edindikleri bilgileri davranışa dönüştürmelerinde rehberlik etmek Milli Eğitim Bakanlığının en başta gelen görevleri arasında yer almaktadır.

Öğretim Programlarında Demokrasi Eğitimi

Demokratik yaşam kültürünü ve demokratik değerleri kazandırma görevi, okulun ve eğitim programlarının temel görevleri arasında sayılmaktadır (Davis,2003; Blair, 2003). Davies (1999) demokratik yaşam kültürünün gelişmesini, eğitim sistemlerinin demokratik oluşuna bağlamaktadır. Bu durumda okulöncesi eğitimden başlamak üzere yükseköğretim dâhil her aşamada öğrencilere; eleştirel düşünebilme, sorgulama, farklılıklara saygı duyma, tartışma ve katılım, paylaşım, iş birliği ve takım çalışması yapma becerilerinin kazandırılması gerekmektedir (Karahan ve Diğ. 2006). Demokratik değerleri bir yaşam biçimine dönüştürmüş bireylerin yetişmesi okul ortamı içerisinde, ancak bu değerleri benimsemiş öğretmenlerle oluşturulmaktadır (Genç ve Kalafat, 2008). Bu yapı içerisinde sistemin temel yürütücüleri olan öğretmenlerin inançları ve değerler sistemi ile içinde var oldukları görsel yapıyı nasıl algılayıp ne tür anlamlandırmalarla yorumladıklarının anlaşılması önem taşımaktadır. Bireysel özgürlüğün gerçekleşmesi için, bireyin hayal gücünü destekleyerek onun merak güdüsünü tatmin edecek ve özgür düşünmesine zemin hazırlayarak, öğrenciyi biyolojik sınırlarına kadar geliştirecek demokratik bir eğitim programına gereksinim olduğu açıktır (Hotaman, 2010).

Demokratik eğitim ile demokrasinin ilke ve kuralları, insan hak ve özgürlükleri eğitim programlarında açık ya da örtük hedeflere dönüştürülüp, öğrenme yaşantıları yoluyla toplumun genç bireylerine kazandırılmaktadır (Akbaşlı ve Sünbül, 2010:96).

Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi (DEOM) ile demokrasi eğitimi yeni ilköğretim programlarının önemli parametreleri arasında yer almaktadır. Eski ilköğretim ders programlarının içinde alt başlıklar hâlinde yer alan ve uygulamadan çok kuramsal boyutta verilen demokrasi eğitimi yeni programlarda kavramsal çerçeveden ziyade yaşayarak öğrenme boyutuyla verilmek istenmektedir.

MEB Tebliğler Dergisinin 2563 nolu sayısında yeni programların temelleri belirtilmiştir. Programların yol haritası niteliğindeki bu temellerin "e" bendine göre; *Programlar, demokrasinin bir hayat biçimi hâline gelmesi için çaba gösterir. Ayrıca, demokrasinin insanlara sunduğu haklar kadar bireylerin de sorumlulukları olduğunu dikkate alır*" ifadesine yer verilmiştir. DEOM Projesinin 13.01.2004 tarihindeki protokol imza töreninde konuşan Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik " demokrasi kültürünü yerleştirmeye yönelik olarak hazırlanan Proje'de müfredata yansıtılması gereken unsurların olduğunu"belirtmiştir.

Yeni programlarda yer alan İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi Ara disiplin kazanımları arasında "Okul Meclisleri çalışmalarına katılarak seçme ve seçilme hakkını kullanır" kazanımı yer almıştır.(Tezgel,2006:16).

İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (MEB,2009:47) yer alan 1. Sınıf Okul Heyecanım teması "A.1.10. Okul ve sınıf kurallarını belirleme çalışmalarına katılır ve bu kurallara uyar."kazanımı ara disiplin olan İnsan Hakları Ve Vatandaşlık Kazanımlarından"13.sü Okulda demokratik ortamın geliştirilmesinde katkıda bulunması" gerektiğini fark eder ve 51.si okuldaki karar verme süreçlerine katılır." ile ilişkilendirilmiştir. Bu kazanımlarla öğrencilerin okulda ve sınıfta demokratik bir ortam geliştirmeleri beklenmektedir. Aynı temada yer alan "A.1.11. Okulda ve sınıfta demokrasi kültürünün gerektirdiği davranışları gözlemler ve A.1.12. Okuldaki ve sınıftaki seçim çalışmalarına katılarak demokrasi kültürünün gerektirdiği davranışları sergiler." ders kazanımları da İnsan Hakları ve Vatandaşlık Kazanımlarından olan "13. Okulda demokratik ortamın geliştirilmesinde katkıda bulunması gerektiğini fark eder."ile ilişkilendirilerek ders kitaplarında işlenmiştir. Buna göre, demokratik bir eğitim okullarda öğrencilerin demokrasiyi yaşamaları ile sağlanabilmektedir.

Hayat Bilgisi programı 2.Sınıfta yine aynı tema adıyla "A.2.6. Okulundaki ve sınıfındaki seçim çalışmalarına katılarak demokrasi kültürüne katkıda bulunur." ders kazanımı13. Okulda demokratik ortamın geliştirilmesinde katkıda bulunması gerektiğini fark eder. olan İnsan Hakları Ve Vatandaşlık Kazanımları ile ilişkilendirilmiştir.

Benim Eşsiz Yuvam temasında yer alan "B.2.16. Aileyi ilgilendiren konularda karar alınırken görüş bildirir ve bunun insan hak ve hürriyetleriyle ilişkisini kurar.B.2.17. Evde uyulması gereken kuralların belirlenmesine katkıda bulunur. B.2.19. Aile içinde görev paylaşımına katılmaya istekli olur ve üzerine düşen görevi yapmaktan mutluluk duyar." ders kazanımları ise İnsan Hakları Ve Vatandaşlık Kazanımlarından olan, 31. Aile içinde demokratik bir ortamın oluşmasının önemli olduğunu bilir ile ilişkilendirilmiştir.

Hayat Bilgisi 3. Sınıf, Programda yine aynı adlı temada, A.3.7. Demokratik uygulamaların üstünlüklerini okul yaşantısındaki örneklerden hareketle tartışır ders kazanımı, "İnsan Hakları Ve Vatandaşlık Kazanımları 13. Okulda demokratik ortamın geliştirilmesinde katkıda bulunması gerektiğini fark eder ve 38. Okulda karşılaştığı sorunlara yönelik demokratik çözüm yolları üretir."ara disiplinleri ile ilişkilendirilmiştir. A.3.28. Okula geliş ve gidişlerinde karşılaştığı kişilerle aralarında çıkabilecek sorunlar için hangi çözüm yollarına başvurabileceğini açıklar ders kazanımı ise ara disiplinlerden "25. Çatışmaları şiddete başvurmadan çözebilme becerisi gösterir ve 38. Okulda karşılaştığı sorunlara yönelik demokratik çözüm yolları üretir."ile ilişkilendirilmiştir.

Benim Eşsiz Yuvam teması "B.3.19. Ailede kararlar alınırken görüş bildirir ve kendisinin üstlenebileceği görevlerle ilgili yeni fikirler üreterek bunları uygular" ders kazanımı "İnsan Hakları Ve Vatandaşlık Kazanımlarından 31. Aile içinde demokratik bir ortamın oluşmasının önemli olduğunu bilir." ile ilişkilendirilmiştir. Bu kazanımlara göre, aileler çocuklarına demokratik değerler, insan

sevgisi ve insan haklarına bağlılık duygusu kazandırmaya çalışmalıdır. Bunun için de öncelikle aile ortamında anne ve babaların bu değerleri kendi davranışlarına yansıtmaları, çocuklarına örnek olmaları gerekmektedir.

Sosyal Bilgiler 4.Sınıf Programı Öğrenme Alanı "**Güç, Yönetim ve Toplum**: İnsanlar ve Yönetim" ders kazanımı "Büyük Millet Meclisinin açılışı ile ulusal egemenliği ilişkilendirir."ara disiplinlerden İnsan Hakları ve Vatandaşlık Kazanımları" 43. Ülkemizi yönetenlerin halkın oyu ile yönetime geldiklerini bilir, 50. Seçilme hakkının önemini kavrar, 57.Seçme hakkının önemini bilir ve bu hakkını gerektiği yerde kullanır."ilişkilendirilmiştir.

Sosyal Bilgiler 5.Sınıf Programı "**Birey ve Toplum:** Haklarımı Öğreniyorum" Öğrenme Alanı içinde yer alan "Katıldığı gruplarda aldığı roller ile rollerin gerektirdiği hak ve sorumlulukları ilişkilendirir ile Çocuk olarak haklarını fark eder." ders kazanımları ara disiplin olan İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi Kazanımları "2. Haklarını korumanın önemini açıklar,14. Sorumluluklarını evde ve okulda yerine getirir,18. Çocuk haklarına dair sözleşmenin önemini kavrar, ile ilişkilendirilerek ders kitaplarında işlenmiştir.

Güç, Yönetim ve Toplum: Bir Ülke, Bir Bayrak öğrenme alanı ise ders kazanımı olan "Demokratik yönetim birimlerindeki yetki ile ulusal egemenlik arasındaki ilişkiyi açıklar." ara disiplinlerden İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi Kazanımları " 35. Demokrasi ve ilkelerinin önemini kavrar, 36. Demokrasinin insan hakları için vazgeçilmez bir değer taşıdığını takdir eder ve 37. Demokrasinin temelinin özgürlük ve eşitliğe dayandığını bilir." ile ilişkilendirilmesi demokratik yönetim ile insan hakları arasındaki ilişkiyi kavramalarına yöneliktir.

Sosyal Bilgiler 6.Sınıf Programı "**Birey ve Toplum**: Sosyal Bilgiler Öğreniyorum" Öğrenme Alanın ders kazanımı "4. Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur." oluşturmaktadır. Bu ders kazanımı ara disiplinlerden İnsan Hakları ve Vatandaşlık Kazanımlarından olan "10. Vatandaş olmanın getirdiği sorumlulukları fark eder ve 14. Bütün insanların haklar yönünden eşit ve özgür doğduklarını belirtir." ilişkilendirilmiştir.

Öğrenme Alanı, Güç, Yönetim ve Toplum: Demokrasinin Serüveni olan ders kazanımı "3. Demokratik yönetimlerde yaşama hakkı, kişi dokunulmazlığı hakkı, din ve vicdan özgürlüğü ile düşünce özgürlüğüne sahip olunması gerektiğini savunur." ara disiplinlerden "21. Özgürlüğün başkalarının özgürlükleri ile bağlantısı olduğunu fark eder " ile 5. Türk tarihinde kadının konumu ile ilgili örnekleri, kadın haklarının gelişimi açısından yorumlar." ders kazanımı da 20. Toplumda cinsiyetler arası farklılıklara bağlı ayrımcılık yapılmasının etkilerini sorgular, kazanımları demokrasi yönetiminin sağladığı haklar boyutu ile ilişkilendirilmiştir.

Sosyal Bilgiler 7.Sınıf Programı Öğrenme Alanı "**İnsanlar, Yerler ve Çevreler:** Ülkemizde Nüfus" ders kazanımı, "3. Eğitim ve çalışma hakkının kullanılması ile devletin ve vatandaşın bu konudaki sorumluluklarını ilişkilendirir." ile ara disiplinlerden İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi

Kazanımları "2. Eğitimin kendisi için bir hak olduğunu fark eder, 3. Zorunlu ve parasız ilköğretimin bütün çocuklar için bir hak olduğunu belirtir,5. Çocukların çalışma yaşamında Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 32. maddesine uygun koşullarda çalışması gerektiğini ifade eder ve 24. Herkesin çalışma ve işini özgürce seçme hakkı olduğunu fark eder." ile ilişkilendirilerek işlenmektedir.

Öğrenme Alanı "Güç, Yönetim ve Toplum:Yaşayan Demokrasi" ders kazanımı "3. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin yönetim yapısını yasama, yürütme ve yargı kavramları çerçevesinde analiz eder." ise İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi Kazanımlarından "20. Ülkemizde yasama, yürütme ve yargı organlarının bağımsız olduğunu fark eder." ile ilişkilendirilmesi Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin yönetiminin demokrasi olduğuna yöneliktir.

Başaran'ın 2006'da gerçekleştirdiği, demokratik yasamın gelişmesinde sosyal bilgiler dersinin rolü ve önemini saptamayı hedeflediği çalışmasında, öğrencilerin demokratik bilinç ve davranışları bakımından iyi bir düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetleri ile demokratik bilinç ve davranışları arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin, öğretmenlerinin demokratik kişilik özelliklerine tam anlamıyla sahip olmadıklarını düşündükleri tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler dersinin öğretim programı, öğrenme alanları, ünite ve kazanımlar ile öğrencilerde demokratik bilinç geliştirmede tam anlamıyla yeterli olmadığı tespit edilmiştir (Başaran, 2006:100-101).

Demokrasi eğitimi sadece demokratik ilkelerin ezberletilmesinden oluşmamaktadır. Demokrasi eğitimi ben merkezli düşünmeyen, kendisiyle ve diğer insanlarla barışık, başkalarının haklarına ve inançlarına saygılı; laik, sosyal, hukuk devletini benimsemiş, ödev ve sorumluluklarını bilen; Atatürk ilke ve inkılâplarının özünü kavramış ve benimsemiş; Türk kültürünün değerlerini özümsemiş, başka kültürlere karşı hoşgörülü; karşısındakiyle iletişim kurabilen; çevre koruma bilinci oluşmuş ve bu bilincin gereklerini yerine getiren vatandaşlar yetiştirmektir (Erdem,2006). Demokrasinin yaşayarak öğrenilmesi, demokratik ilke ve davranış biçimlerinin kişinin günlük yaşamına girmesi, bunların normal davranışlar olarak benimsenip uygulanması gerektirmektedir. Bunun için öğrencileri bağımsız, yaratıcı, hoşgörülü, eleştirici düşünce sahibi, öğrenmeye ve değişmeye açık ve istekli, laik kişiler olarak yetiştirmek, öğrenimleri süresince çeşitli seçenekler sunulması önemli görülmektedir. Bu durumda demokrasi eğitimi uygulamalarında (Güçlüol, 1989: 12-13): (1) Bireysel farklılıklara (2) Kişinin yetenek ve istekleri doğrultusunda gelişmesine, meslek seçimine (3) Kişinin toplumun diğer üyeleriyle ortak kültür ve demokratik yaşama alışkanlığı kazanmasına (4) Onun kendi toplumu ve diğer toplumlarla geçerli, güvenilir bilgiler edinmesine, bilimsel ve teknolojik gelişimlere uyum sağlamasına özen gösterilmesi gerekmektedir.

Türkçe Programında (1-5) sınıflara göre ders kazanımı ile ilgili olan ara disiplinler aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Sınıf	Öğrenme Alanı -Türkçe Kazanımları	İnsan Hakları ve Vatandaşlık Kazanımları
2. Sınıf	Yazma.İş birliği yaparak yazar.	İş birliği yapmayı sever ve iş birliği için olanaklar sağlar.
3. Sınıf	Konuşma. Duygu, düşünce ve hayallerini ifade eder.	Düşünce ve ifade özgürlüğünün yaşamındaki önemini kavrar.
4. Sınıf	Okuma. Metindeki düşünceler ile kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.	İnsan haklarını içeren metinleri okuyup tartışır.
4. Sınıf	Konuşma. Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koyar.	Okuldaki karar verme süreçlerine katılır.
5. Sınıf	Yazma.Dilek, istek ve şikâyetlerini gerekli kişilere yazılı olarak bildirir.	Dilekçe hakkının olduğunu bilir ve bu hakkını karşılaştığı sorunları çözmede kullanır.
5. Sınıf	Yazma.Açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazar.	Yazılı ve görsel basın kaynaklarından elde ettiği materyali insan hakları ile ilgili çalışmalarda kullanır.

Bu programlarla demokrasi eğitimi verilirken öğrenciler ve okuldaki bütün çalışanlar arasında güven ve saygı geliştirilmelidir, sınıfların ve okulun yönetimi konusunda öğrencilere sorumluluk verilmeli, kendilerini ilgilendiren konularda alınacak kararlara katılımı sağlanmalıdır. Öğrencilere birey olarak değer verilmelidir. Öğrencilerin düşüncelerini ifade edebilmelerine olanak sağlanırken, aynı zamanda eleştiri kültürü de kazandırılmalıdır. Okul ve sınıf ortamında şiddetten uzak; sevgiye saygıya, anlayışa ve hoşgörüye dayanan çift yönlü bir iletişim sağlanmalıdır. Başarılar ödüllendirilerek, öğrencilerin kendilerine güven duymaları sağlanmalıdır. Altından kalkılamayacak sorunlar yerine, baş edilebilecek sorunlar yaklaşımı benimsenmelidir.

Türkçe dersi 6- 8 Programında ara disiplinlerden olan İnsan Hakları ve Vatandaşlık Kazanımları ile 6. Sınıf için "12.Düşünce ve ifade özgürlüğünün önemini fark eder." 7. Sınıf, için "11. Hakların ihlâl edildiği durumlar karşısında yetkili kurumlara başvurmanın bir vatandaşlık görevi olduğunu belirtir." Ve 8. Sınıf "17. Hakları ihlâl edilenlere karşı yardımcı olmanın insanî bir davranış olduğunu belirtir." İle demokrasi eğitimi verilmeye çalışılmaktadır. Öğrencilerin hak, adalet, özgürlük gibi kavramların okulda ve sınıfta da var olduğunu bunlara önem verildiğini görmesi sağlanmalıdır. Bunun için hak, adalet, özgürlük kavramları okullarda yaşama geçirilmelidir.

Türkçe programında yer alan ders ve ara disiplin kazanımları, işlenecek tema/metinlerle ilişkilendirilerek ele alınması gerekmektedir. Bu program içeriğinde hazırlanan ders kitaplarına demokrasi eğitimine katkı sağlayacak metinler seçilmesi uygun görülmektedir.

Demokrasi, özelliği gereği sayfalarca süren teorik bazı bilgilerin ezberlenmesi ile değil, yaşayarak öğrenilebilir. Bu nedenle, demokrasi ancak demokratik bir ortamda, demokratik kuralların uygulamaya geçirilmesiyle öğrenilebilir. Eğitimin her kademesindeki öğretmenler, öğrencilerine karşı hoşgörülü, haklara saygılı, kişiliklere saygılı, tarafsız, tartışmaya açık, yol gösterici, yardımcı, tutarlı

demokratik davranışlar içine girebilirlerse, bu kuşkusuz yıllar boyunca ve sayfalar uzunluğunca verilebilecek demokrasi derslerinden çok daha etkili olacaktır (Gömleksiz,1988).

Temel amacı demokrasi anlayışının özündeki değer ve tutumları toplum içinde siyasi ve sosyal boyutlarıyla yaşam biçimi ve kültür olarak yerleştirmek (Güleç ve Özdemir, 2004) olan demokrasi eğitimi, bireylere demokrasinin ilke ve kurallarının ve insan haklarının yaşatıldığı demokratik ortamlarda sunulmalıdır. Bu nedenle eğitim sisteminin demokratik bir yapıda olması gerekmektedir. Eğitim sisteminin demokratikleşmesi ise toplumdaki tüm bireylerin eğitim hakkından yararlanmaları, eğitim programlarının ve ders kitaplarının çağdaş ve bilimsel bir yapıya kavuşturulması ve eğitim yönetim ve denetiminin demokratikleşmesiyle sağlanacaktır (Tanilli, 2007:222).

Böylece öğrencilere eleştirel düşünme, katılımcı ve diyaloga açık olma, iş birliği ve takım çalışması yapabilme, tartışma ve uzlaşma kültürünü kazanma, kamuoyu oluşturabilme, demokratik liderliği benimseme; ortak yasama ait temel kavram ve değerleri tanıma, insan hak ve özgürlüklerini koruma, hukuk kurallarına ve adalete bağlılık gösterme, toplumsal sorunları şiddetten uzak ve demokrasi kültürü temelinde çözebilme, hayattaki çoğulculuk ilkesine bağlı kalabilme, farklı kültürlere ve onların insanlığa katkısına saygı gösterme gibi değer, tutum ve becerilerin kazandırılmasında önemli mesafeler sağlanması hedeflenmektedir (Özpolat, 2004).

Okullarda demokrasi eğitiminin amacı demokrasinin kavramsal olarak öğretilmesiyle birlikte demokrasi kültürünün oluşturulması ve hayata geçirilmesidir. Bunu gerçekleştirmede en etkili yöntemse öğrencilerin kendi eğitim süreçlerinde rol almalarını sağlamak olmalıdır. Bu da öğrencilerin karar alma süreçlerine etkin katılımıyla mümkündür. Katılım, aynı zamanda okul ikliminin dönüştürülmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, demokrasi eğitimine okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin, müfettişlerin, ailelerin, yerel yönetimlerin ve sivil toplum örgütlerinin yani eğitimle ilgili tüm tarafların katılımı son derece önemlidir. Bu bağlamda, eğitim sistemimizde demokrasi eğitimi açısından sorun oluşturabilecek yönleri itibariyle yasalar, yönergeler, yönetmelikler, genelgeler, öğretim programları, ders kitapları ve materyaller, öğretmen yetiştirme, eğitim yönetimi, ölçme ve değerlendirme, yetişkin eğitimi, öğretme ve öğrenme stratejileri vb.nin yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir (Duman, Dede ve Eryürekli,2003).

Türkiye'deki eğitim programlarında, insan hakları ve demokrasi konularına yer verilmesine karşın, gereklerinin sık sık ihlal edildiği görülmektedir. Bu durum, verilen insan hakları ve demokrasi eğitiminin yetersiz ve etkisiz olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim programlarında önemli ölçüde yer verilmesine karşın toplumda yaşanan insan hakları ve demokrasi ihlalleri, önemli ölçüde öğretim yöntem ve tekniklerinin alana ve hedef kitleye uygun şekilde etkili kullanılmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Bilindiği üzere okullarımızda genellikle, öğrencilere düşünme, ifade etme, tartışma,

katılma vb. demokratik davranışları sergileme imkânı tanımayan, öğretmen merkezli "anlatma" yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntem, insan hakları ve demokrasi ile ilgili temel bilgilerin edinilmesinde etkili olabilir; ancak tutum ve davranış kazandırmada etkili olması oldukça güçtür (Yeşil,2004).

Bu bağlamda insan hakları ve demokrasi eğitiminin uygulama ağırlıklı, süreç temelli ve yaşantı merkezli olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bir başka deyişle okulda, evde, işyerinde, cadde ve sokakta, tüm sosyal ilişkilerde bireylerin, insan haklarının ve demokrasinin tüm değer ve ilkelerine yer vermesi, davranışları ile de bunu göstermesi gerekmektedir. Buna bağlı olarak insan hakları ve demokrasi eğitiminde izlenecek yöntemlerin öncelikle, yaşantı merkezli, bireyi etkin kılan, ilgili değer, ilke ve kuralları yaşama imkânı veren yöntemler olması gerektiği söylenebilir.

TARTIŞMA

Bilindiği gibi, Türk Millî Eğitiminin temel ilkelerinden biri de "Demokrasi eğitimi"dir. Bu ilke ile, yurttaşlarımıza "demokrasi bilinci"nin kazandırılması ve toplumumuzda özgür, demokratik toplum düzeninin gerçekleştirilmesi ve sürdürülmesi hedeflenmiştir.

Demokrasinin klâsik tanımını irdelediğinde; seçim, karar sürecine katılma, farklı görüşlerin var olması, herkesin düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmesi gibi ilkelerin demokrasinin olmazsa olmaz koşulları olduğu görülmektedir. Bu ilkelerin çocuklara kazandırılmasında aile ve okula büyük görevler düşmektedir. 1739 sayılı kanundaki Türk Millî Eğitiminin temel ilkelerinden biri de "demokrasi eğitimi" olarak belirlenmiştir. Okullarda dolayısıyla da toplumda demokratik yaşam biçiminin yerleşebilmesi için öncelikle öğrencilerin farklı bireyler olduğunu, onların duyuş, düşünüş ve davranışlarının aynı olamayacağı gerçeğinin kabul edilmesi gerekmektedir. Demokratik davranışın önündeki en büyük engelin belirli kalıplar içinde düşünmek olduğunun bilincinde olunmalıdır. İnsanlar okudukları sürece düşünürler ve düşündükleri oranda da seçenekleri artmaktadır. Böylelikle insanların kendi seçimlerini yapabilme olanağı doğmaktadır. Bunun için okullarımızda yapılabilecek en önemli çalışmalardan biri de çocuklarımıza okuma alışkanlığını kazandırmaktır.

Demokrasi eğitiminin sağlanmasında temel sorumluluk üstlenen yöneticilerin, başta bu kültürü kendilerinin yaşamaları gerekmektedir. Bu nedenle, yöneticiler yeterlilik önkoşul olmak kaydıyla, seçimle başa gelmelidirler. Yine, yetkiler Milli Eğitim merkez örgütünden yukarıdan aşağıya aktarılmalıdır. Yetki, rol ve statüler çağın gelişmelerine göre yeniden tanımlanmalıdır (Güneş,2008).

Okulda insan hakları ve demokrasi eğitimi olanağının öğrencilere sağlanması bir yükümlülüktür. Tüm sözleşmeler insan haklarına ve temel özgürlüklere saygının güçlendirilmesini amaçlar. Bu yükümlülük okullarımızda sadece belgelerde yazılmasıyla tam olarak gerçekleşememektedir. Bunun için herkes her düzeyde ve ortamda haklarını bilir, öğrenir,

kullanma ve koruma bilinci kazanırsa gerçekleşebilir (Cılga,2004:9). Okulun en önemli öğesi "**insan**"dır. Çünkü, okul insan için vardır ve onun varlığını sürdürmek için çaba gösterir. Okulun öznesi öğrenci olup her şey öğrenci içindir. Diğer taraftan, demokrasi eğitiminin esas öznesi de öğrencinin kendisidir. Demokrasi eğitimi açısından, öğrenci okulu, güvenli bir yer olarak algılamalıdır. Ayrıca, yönetici ve öğretmenlerce, öğrenci bir değer olarak kabul edilmelidir.

Öğretmenlerce okul ve sınıfta, öğrenciler arasında farklılıkların bir zenginlik olarak kabul edildiği bir iklim yaratılmalıdır. Öğrenci, okul yönetiminin ve öğretmenlerin verecekleri karar/kararlardan etkileniyorsa karar vermeye katılmalıdır. Bilindiği üzere katılım demokrasinin vazgeçilmez ilkelerinden biridir.

Öğrencinin, kendisini özgürce ifade edebildiği bir iklim yaratılmalıdır. Öğrencilerin potansiyellerini açığa çıkarma ve yaratıcılıklarını geliştirmelerine olanak tanınmalıdır. Kuşkusuz, böyle bir yaklaşım, öğretmenin sınıf içinde özgürlük, eşitlik ve adalet ilkelerini vurgulanmalarına bağlıdır. Öğrencinin özsaygı düzeylerinin yükseltileceği ortamlar yaratılmalıdır.

Demokrasi eğitimi, çağdaş koşullarda, öğrencilere kazandırılabileceği göz önünde bulundurulduğunda, okullarımızda teknolojinin istenen ve beklenen düzeyde olduğu söylenemez. Bilimsel çalışmalarda vurgulanmasına rağmen, halen öğretmen merkezli öğretim yöntem ve tekniklere ağırlık verilmektedir. Düz anlatım bunlardan biridir. Ancak çağdaş eğitim, öğrenciyi merkez alan öğretme-öğrenme yöntem ve stratejilerin etkili olduğunu göstermektedir.

Okul-Çevre ilişkisinin özellikle "Demokrasi kültürünü" yaşatmada ve kazandırmada okulun önemi ve rolü tartışılamaz. Okul yöneticileri ve öğretmenler bu yönde okulun desteğini almak zorundadırlar. Çünkü eğitimin diğer boyutlarında olduğu gibi demokrasi eğitimi konusunda da "aile" den sağlanacak destek önem taşımaktadır.
Demokrasi eğitimi açısından beklenen destek, okulun ve öğretmenin öğrenciye sağlayacağı demokratik iklim ile ailenin çocuğa sağlayacağı iklim arasında bir uyumun olması yönünde olmalıdır. Bunun diğer anlamı, öğrenciyi merkezde kabul edecek olursak, okul ve aile demokrasiyi benimsetme adına çabalarıyla ne kadar merkeze yaklaşırlarsa etkili sonuçlar alınabilir.

Demokrasinin en temel özelliği, bir düşünce yapısı ve kültür sorunu olmasıdır. Kanunlarla, yönetmeliklerle, zorlamalarla, okullarda ders konuları olarak okutulmakla bireylerin kişiliğine yerleşmez. Demokrasinin yerleşmesi için bu şartlar gereklidir; ancak yeterli değildir. Çünkü anayasa, yasa ve anlaşmalardaki demokrasi ile, onun toplumsal hayata yansıması, bir bütün olarak asla örtüşmemektedir (Büyükdüvenci,1998:1061- 1062). Bir başka ifadeyle yaşanan ile yaşanması gerekenler farklı durumdadır. Önemli olan bu farkın olabildiğince azaltılması, demokrasinin benimsenme ve yaşanma oranının yükseltilmesidir.

Güçlü ve dengeli, özgür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve sürdürülmesi için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincini, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun; Anayasaya, yasalara, manevi ve toplumsal değerlere saygının;

her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılmasına ve bu yöndeki duygu ve davranışların geliştirilmesine özen göstermelidir. Bu ilkenin gereği olarak hâlen, ilk ve ortaöğretim okullarında hayat bilgisi, sosyal bilgiler, tarih, sosyoloji, demokrasi ve insan hakları gibi dersler yoluyla doğrudan ya da öğretim programlarında çeşitli alt başlıklar halinde yeri geldikçe demokrasi kavramının öne çıkarıldığı görülmektedir (Özpolat,2004). Bu dersler okullarda işlenirken demokrasi eğitiminde; uygulamadan çok kuramsal boyutun öncelikli olduğu saptanmıştır.

Eğitim ile demokrasi arasında, birbirinin ön şartı olma ölçüsüne varacak derecede bir ilişki bulunmaktadır. Bir taraftan eğitim; demokrasinin var olması, benimsenmesi, birey, toplum ve devlet bazında yaşaması için önemli bir önkoşulken; diğer tarafta demokrasi, eğitimden beklenen kalitenin arttırılması ve yetişen bireylerin kendilerine ve tüm insanlığa faydalı olabilmeleri için yine önemli bir ön koşul olma işlevini yüklenmektedir (Yeşil, 2002). Günümüzde demokrasiyi ve onun erdemlerini bir yaşam felsefesine dönüştürebilen yöneticiler ile demokrasi kültürünün bir iklim olarak yaşandığı okullara olan ihtiyaç da oldukça fazla gözükmektedir. Kongar'ın (1997) belirttiği gibi, demokrasi kültürünün temelinde önce *kendine saygı*, sonra da bu saygının *insana saygı* biçimine dönüştürülmesi yer almaktadır. Tüm kurumlarda olduğu gibi, eğitim kurumlarında da demokrasi kültürünün oluşturulmasında, demokrasinin temel kavramlarının iyi anlaşılması önemli bir rol oynamaktadır.

İşte bu amaçla, Millî Eğitim Bakanlığı ile TBMM Başkanlığı arasında 13 Ocak 2004'te imzalanan bir protokolle *Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi* uygulamaya konulmuştur. Proje gereğince, her okulda bütün öğrencilerin oylarıyla seçilen üyelerden meydana gelen *"Okul Öğrenci Meclisi"* oluşturulmuştur. Her ilde, Okul Öğrenci Meclisi başkanlarından oluşan *"İl Öğrenci Meclisi"* ve 81 il öğrenci meclisi başkanından meydana gelen *"Türkiye Öğrenci Meclisi"* oluşturulmuştur. Bu meclisin, Ulusal Egemenlik Haftasında TBMM Genel Kurul Salonunda ilk oturumunu yapması plânlanmaktadır. Projeye göre, okul öğrenci meclisinin aldığı kararlar okul yönetimi; il öğrenci meclisinin aldığı kararlar il yönetimi; Türkiye öğrenci meclisinin aldığı kararlar TBMM Başkanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı için tavsiye niteliğindedir.

Proje, her öğrenciyi bir seçmen; her şubeyi bir seçim bölgesi; her okulu da bir seçim çevresi olarak tanımlıyor. Uygulamada gerçek demokratik hayatla aynılık ilişkisinin yaşanması için bir mevzuat çerçevesi esas alınıyor. Bu amaçla, MEB ve TBMM'nin işbirliğiyle seçim yasaları ve TBMM iç tüzüğü örnek alınarak *"Öğrenci Meclisleri Seçimi Usul ve Esasları" ile "Öğrenci Meclisleri İç Tüzüğü"* hazırlanmış, bunlar bir kitapçık haline getirilmiş ve pilot uygulama yapılan okullarda seçim ve sandık kurullarına dağıtılmıştır (TTKB,2004).

Proje ile her çocuğumuz okuldan mezun oluncaya kadar, seçim sandığı ile tanışma, seçme ve/veya seçilme hakkını kullanma, genel kurul çalışmalarına katılma, kazanma sevinci ile kaybetme duygusunu yaşama; çevresinin sorunları ve bunların çözümleri ile ilgilenme fırsatlarını defalarca yakalamış olabilmeleri demokrasi eğitimi uygulanmasını sağlamaktadır. Daha da önemlisi,

çocuklarımız ve gençlerimiz, demokratik hayat tarzının gerektirdiği sosyalleşme bilgisini, sokağın yarattığı noksan ve/veya kirli bilgi kaynaklarından değil; okulun verdiği doğru ve güvenilir bilgi kaynağından alacaktır. Yetişkinlerimizin büyük çoğunluğunun demokratik haklarını bilme ve kullanmada yetersiz kaldığı gerçeği dikkate alındığı zaman, Projenin demokratik hayatımıza getireceği kazanımların önemi okulda uygulamalı sağlanması olumlu girişimdir. Demokrasinin, ancak, tutum ve davranış olarak günlük hayatta yaşanarak öğrenilebileceği ve benimsenebileceği esasına dayanan Proje, onun, salt bir yönetim biçimi olmayıp bunun da ötesinde bir *"hayat tarzı ve erdem düzeyi"* olduğu iletisini öğrencilere vermeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle öğrenciler için okulda demokratik bir ortam sağlanmakta ve demokrasi kültürünü yaşayarak öğrenme imkânı yaratılmaktadır.

Böylece öğrencilere eleştirel düşünme, katılımcı ve diyaloga açık olma, iş birliği ve takım çalışması yapabilme, tartışma ve uzlaşma kültürünü kazanma, kamuoyu oluşturabilme, demokratik liderliği benimseme; ortak yaşama ait temel kavram ve değerleri tanıma, insan hak ve özgürlüklerini koruma, hukuk kurallarına ve adalete bağlılık gösterme, toplumsal sorunları şiddetten uzak ve demokrasi kültürü temelinde çözebilme, hayattaki çoğulculuk ilkesine bağlı kalabilme, farklı kültürlere ve onların insanlığa katkısına saygı gösterme gibi değer, tutum ve becerilerin kazandırılmasında önemli mesafeler sağlanacaktır.

MEB'in uygulamaya koyduğu bu proje ile okulda katılımcı demokrasi uygulamalarının yönetim ve yaşam biçimi olarak ele alınması ve okulda katılımcı demokrasinin gelişmesi için örgüt kültüründe demokratik gelişimi sağlayıcı boyutlarının değişmesi zorunlu hale gelmiştir. Milli Eğitim Mevzuatında okul öğrenci temsilciliği modelinin gerekli normlara kavuşturulması ve geliştirilmesi öncelikli bir gereksinimdir.

Günümüzde eğitim çağındaki kız öğrencilerin öncelikle ilköğretim okullarında demokratik eğitimin sağladığı haklardan yeterince faydalanması, geleceğimize yapılacak demokrasi bilincine sahip toplum oluşturma yatırımı olacaktır. Demokratik eğitimde şiddetin asla yeri yoktur. Şiddetin eğitim yöntemi olarak kullanıldığı ortamda yetişen öğrenciler ileride başkalarının konuşmasına tahammül edemeyen, farklı düşüncelere hoşgörü ile bakmasını bilmeyen sadece otoriteye itaat etmeyi öğrenmiş yetişkinler olarak topluma katılacaklardır. Toplumda yaşanan şiddet olayları demokrasi eğitimini yeterli düzeyde gerçekleşmediğinin göstergesi olarak algılanmaktadır.

SONUÇ

Türk Eğitim Sistemi'nde demokratik eğitim ya da demokrasi eğitimi, sistemin yazılı hukuksal metinlerinde yer almasına rağmen, uygulamada istenen bir seviyeye gelemediği görülmektedir. İstenen demokrasi eğitiminin gerçekleşmemesinin en önemli nedenlerinden biri, demokrasi eğitiminin salt ders programı kapsamında düşünülmüş olmasıdır. Bir davranışı kazanabilmek için öğrenmenin

gerçekleşmesi gerekmektedir. Ancak bir yaşam biçimi olan demokrasinin salt öğrenilerek içselleştirilmesi neredeyse imkânsız görülmektedir. Günümüze kadar yapılan demokrasi uygulamalarının, daha çok yasal metinlerde demokrasinin yer alması ve demokrasinin bir ders olarak okutulması üzerinde durulmuş olması, Türk Eğitim Sisteminde demokrasi eğitiminin işlevsel hale gelmemesi sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Demokrasi eğitiminin aslında çeşitli kural ve kurumların ne olduklarına ilişkin yurttaşlık bilgisinden farkı, tüm eğitim sürecini kapsayan "demokratiklik" niteliğine bağlı bir sosyo-psikolojik ortamın yaratılması ile ilişkili olmasıdır. Büyükkaragöz'ün deyimiyle demokratik yaşayış, demokratik yaşayış yoluyla öğrenilir. Bu bağlamda çağdaş toplum yurttaşının, özelliklerini liberal ve toplumcu öğeleri birleştirerek ortaya koymaktadır.Bu özellikleri; bağımsız düşünülebilen, problem çözmede bilimsel yöntemlerden yararlanan, kendisine ve çevresine karşı dürüst davranabilen, açık düşünceli, eleştiren, alçak gönüllü oluşturmaktadır (Büyükkaragöz,1990: 154).

Yeni kuşakların daha hoşgörülü, başkalarının düşüncelerine saygı duyan insanlar olarak yetiştirilmesi eğitim kurumlarının görevidir. Bu görevi; okullar, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirecek ortamı sağlayarak, onlara daha hoşgörülü yaklaşarak, okumayı ve araştırmayı teşvik ederek sağlayabilirler. Daha önce kendi düşüncelerinin tek doğru olduğuna inanan ve başkalarının düşüncelerine saygı göstermeyen öğrenci, okuldaki öğrenme yaşantılarının sonunda; kendi görüşlerinin yanlış, arkadaşının görüşünün doğru olma olasılığının olduğunu öğrenerek farklı görüşlere karşı daha hoşgörülü olur. Yanlışlığı kanıtlandığında kendi görüşünü değiştirmeye hazır hâle gelir. Demokrasi yaşanmadan öğrenilememektedir. Çünkü o, bir değerler sistemidir. Bu nedenle ancak yaşanarak öğrenilebilir. Demokratik hayat tarzının yaşanılır hâle getirilmesi ise bir zorunluluktur. Bir toplumun bütün çatışma, kırılma ve çözülme alanlarının en temel nedenini diyalogsuzluk oluşturmaktadır. Diyalogsuzluk ise düşünce yoksunluğu, bilgisizlik ve ötekine tahammülsüzlükten ileri gelir. Bunun da nedeni bilgi, düşünce üretimi için özgür ve demokratik bir kültürel ortamın yokluğu ya da yetersizliğinden kaynaklanmaktadır.

Okullar, demokrasi eğitimi için en temel birimlerdir ve okulların çevreleriyle birlikte sosyal yaşam merkezleri olarak işlevlendirilmesi yani eğitimle ilgili tüm kesimlerin katılımlarına ve kullanımlarına olanak verecek şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir. İş birliği, diyalog ve dayanışma, demokrasinin ana unsurlarıdır. Dikey ve yatay sosyal etkileşim imkânlarının geliştirilmesi, eğitimden etkilenen tüm tarafların denetim ve karar haklarının olduğu katılımcı okul yönetimlerinin kurulması bu amaçla zorunludur.

Ülkelerin demokrasi kültürünün, okullardaki demokrasi eğitiminin kalitesine bağlı olarak geliştiğini bilinmektedir. Demokratik bir toplum için, öncelikle demokratik bir okul kültürü ve demokratik bir sınıf ortamı oluşturulması ve demokrasi kültürünü benimsemiş öğretmenlerin

çoğalması gerekmektedir. Okullarında demokrasi kültürünü yaşatan mekânlar olamadığı ülkelerde, demokrasi bilincinin gelişmesini beklemek, gerçekçi olmamaktadır. Okulların demokratik bir yaklaşımla yönetilebilmesi için öncelikle yöneticilerin ve öğretmenlerin demokrasi kültürünü içselleştirmeleri gerekir. Öğretim programlarında ve ders kitaplarında yer verilen demokrasi eğitimi ile öğrencilere demokrasi kavramsal olarak öğretilmektedir ama öğrencilerin demokrasiyi pratik etmelerine izin verilmemesi eğitim sisteminin sorunsalını oluşturmaktadır. Demokrasi eğitiminde en önemli nokta okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve okullardaki diğer çalışanların demokrasiyi, insan hak ve özgürlüklerine inanmaları ve bağlılık göstermeleridir.

Eğitimde demokrasinin hedef kitleye ulaşmasına ilişkin bu araştırmada edinilen en kritik öneri, eğitimde demokrasi eğitiminin istenen düzeye gelebilmesi için öncelikle okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin demokrasi kültürünü içselleştirmeleri ve yaşam biçimi haline getirmeleri olmaktadır. Okullarda demokrasi eğitimi müfredat bazında, ders kitaplarında ilgili kazanımlar ve İnsan Hakları ve Vatandaşlık ara disiplinler ile ,"Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi" ve 8.sınıflarda uygulanacak "İlköğretim Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi" ile işlevsellik kazanacaktır. Demokrasi eğitimi, ancak demokrasi ile yapılır sonucuna ulaşılmaktadır.

KAYNAKÇA

Akbaşlı, Yanpar Yelken ve Sünbül (2010). "Öğretmen Adayı Demokratik Eğilim Ölçeği Geliştirme Çalışması," *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi,* Cilt:1, S.1 s. 94-108

Arı,A.S. (2002) "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclislerine Yönelik Öğretmen Görüşleri", *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi.* Cilt:4 S.8: Haziran.

Başaran,İ.E.(2008)*Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi,* Ekinoks Yayınevi, Ankara.

Başaran Z. (2006). *Demokratik Yasamın Gelişmesinde Sosyal Bilgiler Dersinin Rolü ve Önemi.* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Blair,H.(2003).Jump-Starting Democrey: Adult Civic Education and Democratic Participation İn Three Countries.Democratization. 10 (1), s.53-76.

Büyükdüvenci, S. (1998) *"Türkiye'nin Demokrasi ve Eğitim Sorunsalı",* Yeni Türkiye:

Cumhuriyet Özel Sayısı. 2 (23-24), s.1059-1063, Ankara.

Büyükkaragöz, S. S. (1989) *Ortaöğretimde Demokrasi Eğitimi,* Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Konya.

Büyükkaragöz,S.ve Çivi, C.(1999). *Genel Öğretim Metotları.* Onuncu Baskı. Beta Yayım Dağıtım, İstanbul.

Cılga,İ.(2004) *"Okulda Katılımcı Demokrasi Modeli."* Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Yayını, Ankara.

Davies,L.(1999).Comparing definitions of democracy in education. Compare, 29 (2), s.127-140.

Davis, O. L. (2003). Editorial does democracy in education stilIlive. Journal of Cumculum an Supervision. 19(1), s.1-4.

Dewey, J., (1996), *Demokrasi ve Eğitim***,**Çev.:M. Salih Otaran.Başarı Yayımcılık, İstanbul.

Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2008). "Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları ile Empatik Becerilerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma." *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, s.211-222.

Duman B.,Dede Z. Y. Ve Eryürekli A. (2003) "Avrupa Konseyi ve Demokratik Yurttaşlık Eğitimi" *MEB Eğitim Dergisi* ,Ocak, 3, S.35

Erdem, A.R.(2006) "Türkiye'nin Önemli Sorunlarından Biri:Yetiştirdiği İnsan Tipi" *Üniversite ve Toplum Dergisi*, Aralık 2006, Cilt 6, S. 4.

Gömleksiz, M.(1988). Demokratik Sınıf Ortamı Açısından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Davranışlarının Değerlendirilmesi. Ankara:Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü:Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Güçlüol, K. (1989) TED XIII.Eğitim Toplantısını Açış Konuşması Demokrasi İçinEğitim TED Yayınlar, Ankara.

Güneş ,Hasan(2008,15 Ocak) "Demokrasi Eğitimini Yeniden Düşünmek" ,*Cumhuriyet Gazetesi.*

Hecht, Y. (1999). Democratic Schools – The Educational Answer To The 21st Century. http://www.democratic Edu.org/International/DataRepository/Files/ Articles/DemoSchoolTheAnswer.doc.

Harrison, S. (2003).*Mutlu Çocuk* .Çev.: M.Sağlam. Dharma Yayınları, İstanbul.

Hotaman,D. (2010). "Demokratik Eğitim: Demokratik bir eğitim programı."*Kuramsal Eğitimbilim,* 3 (1), 29-42,2010 www.keg.aku.edu.tr

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html)

http://www.meb.gov.tr/ttkb

Karahan, T. F.,Sardoğan,M. E.,Özkamalı, E. ve Dicle,A. N.(2006)."Öğretmen Adaylarında Demokratik Tutum, Nevrotik Eğilimler Ve Kendini Gerçekleştirme,"

H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 149-158.

Kongar, Emre. (1997). *Demokrasi ve laiklik,* Remzi Kitabevi.İstanbul.

Kuzgun, Y. (2000). *Sınıfta Demokrasi* (Editör: Ali Simsek), Ankara.

Okutan, M. (2010). "Türk Eğitim Sistemi'nde Demokrasi Eğitimi.", *Uluslararası insan Bilimleri Dergisi*[Bağlantıda]. 7:1. http://www.insanbilimleri.com

Özpolat, Abdulvahap. (2004). "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi." *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi.* 5 (50).

Tanilli, S. (2007). *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?* Alkım Yayınları, İstanbul:

Tezgel, R. (2006). *Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri.* TBMM,Kültür ve Sanat Kurulu Yayınları No:118. Ankara.

Yeşil,Rüştü (2002).*Okul ve Ailede İnsan Hakları Ve Demokrasi Eğitimi.*Ankara:Nobel Yayınları.

----------(2004) "İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitiminde Yöntem" *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi.* C. 5, S.1

FARKLILIK KAVRAMINA İLİŞKİN OLUŞTURULAN METAFORLARIN HERMENEUTİK YAKLAŞIMLA İNCELENMESİ*

** Bülent GÜVEN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

bulentg1@yahoo.com

*** Seda SOYDAŞ

Çanakkale Özel İlköğretim Okulu, Uzman Sınıf Öğretmeni

sedasoydas@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmada öğrencilerin "Farklılık" kavramını algılama, zihinlerinde yapılandırma ve yaşamlarıyla ilişkilendirme biçimleri incelenmek amaçlanmıştır. Bu ilişkilendirmenin belirlenebilmesi için öğrencilerden "Farklılık" kavramı ile ilgili metaforlar oluşturmaları beklenmiş ve oluşturdukları metaforlar araştırma kapsamında kullanılmıştır. Bir şeyi farklı bir şekilde anlamak veya aktarmak için kullanılan düşsel imgeler olarak tanımlanabilen metaforlar sayesinde insanlar, anlamakta zorluk çektikleri kavramları zihinlerinde yapılandırarak, anlamlı hale getirebilirler. Araştırmada nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılarak yöntem çeşitlemesine gidilmiş; bu süreçte yapılandırılmış görüşme formu, gözlem ve görüşmelerden faydalanılmıştır. Verilerin analizi ve yorumlanması sürecinde öncelikle, yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler, frekans ve yüzdelik hesaplamaları ile birlikte içerik analizi tekniği kullanılarak incelenmiştir. Verilerin yorumlanmasında sınıf içi gözlem ve görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır. Sonuç olarak "Farklılık" kavramında öğrenciler, canlılar ve canlıların özellikleri üzerinden metafor oluşturmuştur. Öğrencilerin özellikle kendileri ve yakın çevrelerindeki insanların fiziksel özelliklerini düşünerek yorum yaptıkları belirgin şekilde gözlenmiştir.

ABSTRACT

In this study, it is aimed to observe the students' perception and how they structure the metaphors in their minds and the way they associate the concept of "difference". In order to identify the association the students' were expected to create metaphors about "difference" and they were used

in the study. Through metaphors which could be identified as the imaginary objects to understand or transfer, people can understand the concepts by structuring the concepts that they have difficulty to understand. Qualitative and quantitative methods were both used. In this process, structured interview forms were applied and observations and interviews were used. First of all during the data analyzing process, the data, gathered from structured interview form, was studied by the frequency and percentage calculations. Created categories were supported with observations and debates. As a result it is concluded that the students created metaphors on living beings and their qualities in "difference" concept. It is clearly observed that students created metaphors on especially themselves and the people's physical appearance in their neighborhood.

1. GİRİŞ

" İnsan. İnsanların, cinsiyetleri, duyguları, fiziksel özellikleri ve davranışları aynı değildir."(17, Kız)

" Saçımız farklı. Çünkü bazılarının saçları kısa bazıların da uzun. Saç renkleri değişik."(15, Kız)

" Zevke benzetiyorum. Çünkü herkes farklı zevklere sahiptir. Farklı şeylere, özelliklere ilgi alanlarına özen gösterebilir buda onu diğer arkadaşlarından ayırır." (363, Kız)

" Ben Farklılık kelimesini ailelere benzetiyorum. Çünkü Her aile Farklıdır. Kimi aile Kavgacı, Kimi aile sevgi dolu ve Kimi aile ise mutsuz olan aileler vardır."(727, Kız)

Yukarıda yer alan metafor örnekleri incelendiğinde, öğrencilerin *farklılık* kavramına bakış açılarının ve algılayış biçimlerinin birbirinden ayrı olduğu görülmektedir. *Farklılık* kimine göre fiziksel özelliklerde, kimine göre düşünce biçiminde, kimine göre sosyal ortamlarda, kimine göre ise cansız bir varlık üzerinde şekillenmektedir.

Çeşitli şekillerde algılanan farklılık kavramı zenginliği, alternatifli olmayı, bir başka şekilde. varolmayı anlatmasının yanı sıra, demokrasinin temel değerlerinden biri olarak da kabul edilmektedir. "Demokrasinin temelinde insanların cinsiyetinden, statüsünden, inancından ve etnik kökeninden bağımsız ve saygı değer olduğu düşüncesi vardır" (Ay 1999: 60). "Herkes" ne düşünürse düşünsün, "biri" başka türlü düşünebilir ve bunu savunabilir" (Ateş 1994: 120).

Farklılıklar, birbirlerine tahammül etmeyi demokraside öğrenirler (Doğan 2001: 141). Buerque (2006: 110)'e göre "diğer ülkelere hoşgörülü olmak ve farklılığa saygı duymak, dünya küresel demokrasi anlayışını oluşturmak için en önemli yardımcıdır". Bunun için birey öncelikle kendi ailesinden ve toplumundan başlayarak yaşadığı çevrede mevcut olan farklı görüşlere, farklı insanlara saygılı ve hoşgörülü davranarak, tüm insanlara bu düşünceyle yaklaşmalıdır. Çünkü demokrasi idealinin temelinde insan vardır. Dili, dini, ırkı, cinsiyeti ne olursa olsun bu değer değişemez.

Birbirinden bağımsız ve özel niteliklere sahip bireylerden oluşan toplumlardaki bu farklılık ve çeşitliliğin korunması, demokrasinin temel özellikleri arasındadır. İnsanların düşünce ve fikir özgürlükleri, karar verme serbestlikleri demokrasinin güvencesi altındadır. Her insan tektir ve farklı bir düşünce sistemine sahiptir. Bu farklılık onun bireysel davranışlarını ve topluma uyum sağlama biçimini etkiler. Toplumda hiç kimse farklı düşüncelerinden ötürü dışlanamaz. Demokrasi, insanlara bu güvenceyi sağlamakla yükümlüdür.

Eğitsel açıdan bakıldığında, demokrasinin temelinde yer alan farklılıklara saygı duyma düşüncesini öğrencilere tanıtmada hayat bilgisi dersi önemli bir yer tutmaktadır. İçeriğindeki konular sayesinde günlük hayatın okul ortamına yansımasını sağlayan hayat bilgisi dersi, bireylere günlük yaşam becerilerini bire bir uygulama olanağı tanımaktadır.

Hayat bilgisi dersinde, bireylerin yaşamında karşılaşabilecekleri çeşitli sorunlara karşı çözüm üretebilmesi için hayatın içinden güncel olaylar ele alınır. Bireyler, bu olaylardan hangi sonuçları çıkarması gerektiğini, vatandaş olarak haklarını, görevlerini ve sorumluluklarını; karşılaştıkları bir sorunda, demokratik davranışlara ve inanışlara sahip bir birey olarak nasıl davranmaları gerektiğini hayat bilgisi dersi ile öğrenirler. Aynı zamanda, evde, okulda ve çevrede beraber yaşadıkları insanlara karşı sevgi ve saygı duyarak, dayanışma, işbirliği, ve sorumluluk duygularına sahip olurlar (Akınoğlu 2005: 2; Güngördü 2002: 3).

Araştırmada hayat bilgisi dersinin demokrasi bilinci oluşturmadaki önemi, bu ders sayesinde demokrasinin temel değerlerinden biri olan "farklılıklara saygı" düşüncesinin öğrencilerde nasıl şekillendiği, içselleştiği ve somutlaştığını belirlemek amacıyla metaforlar kullanılmıştır. Metaforlar, farklı anlamlar kazandırarak dilin anlaşılması olarak düşünüldüğünde, *farklılık* gibi soyut bir kavramın öğrenci zihninde nasıl somutlaştığını belirlemek amacıyla kullanılabilecek önemli araçlar arasında yer aldığı görülmektedir.

Araştırmanın Amacı:

Bu araştırmanın temel amacı, İlköğretim I. basamakta öğrenim gören öğrencilerin farklılık kavramına ilişkin oluşturdukları metaforları hermeneutik yaklaşımla incelemektir. Bu temel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Belirlenen kategorilere göre oluşturulan metaforlar nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Öğretmen görüşleri ve sınıf ortamı oluşturulan metaforları destekler nitelikte midir?

2. YÖNTEM

1. Araştırma Modeli:

Araştırmada, belirlenen amaçlara uygun olarak genel tarama modeli kullanılmıştır. "Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır" (Karasar 2006: 77). Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Öncelikle öğrencilere "Farklılık kavramını yaşamınızdan bir şeye benzetmek isteseniz neye benzetirdiniz? Bunun nedenini birkaç cümle ile açıklayınız." sorusu yöneltilmiş, oluşturulan metaforlar, nicel boyutta frekans ve yüzdelik hesaplamaları ile birlikte içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir.

İçerik analizi; dokümanların, mülakat dökümlerinin ya da kayıtlarının karakterize edilmesi ve karşılaştırılması için kullanılan bir tekniktir. Amacı, katılımcıların görüşlerinin içeriklerini, dokümanların ve diğer iletişim formlarının anlamlarını sistematik olarak tanımlamaktır. İçerik analizindeki temel düşünce, bir araştırma metnindeki birçok kelimelerin (ünitelerin) daha az sayıda içerik kategorisine indirgenmesi; dokümanların bir veya birkaç özellikleri açısından kategorilere ayrılmasıdır (Altunışık ve diğerleri 2005:259; Gürsakal 2001:125). "İçerik analizi tekniği, insan davranışlarında doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkân tanıyan bir tekniktir. İçerik analizi metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır" (Büyüköztürk ve diğerleri 2008:253).

Bu gerekçeden hareketle nicel boyutta elde edilen veriler, nitel boyutta hermeneutik yaklaşım ile derinlemesine incelenerek yorumlanmaya çalışılmıştır. Verilerin yorumlanmasında sınıf içi gözlem ve görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır.

2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubu, Çanakkale ili merkezi ve Kepez Beldesi'nde bulunan 17 ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 526 (% 48, 2)'sı kız, 564 (% 51, 7)'ü erkek, toplam1090 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin okullara göre dağılımı Tablo 2.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 2.1. Katılımcı Özellikleri

Okul	Kız	Erkek	*t f*	%
Kepez Mehmet Akif Ersoy İ.Ö.O	13	16	29	2,6
Kepez Atatürk İ.Ö.O.	33	40	73	6,6
Gazi İ.Ö.O.	35	50	85	7,7

Şemsettin Fatma Çamoğlu İ.Ö.O.	20	29	49	4,4
Atatürk İ.Ö.O.	19	18	37	3,3
Vali Fahrettin Akutlu İ.Ö.O.	36	26	62	5,6
Barbaros Hayrettin Paşa İ.Ö.O.	39	50	89	8,1
Ömer Mart İ.Ö.O.	75	65	140	12,8
Mustafa Kemal İ.Ö.O.	30	31	61	5,5
Turgut Reis İ.Ö.O.	20	19	39	3,5
Arıburun İ.Ö.O.	11	8	19	1,7
İstiklâl İ.Ö.O.	21	23	44	4
Cumhuriyet	23	26	49	4,4
Merkez İ.Ö.O.	37	45	82	7,5
Özlem Kayalı İ.Ö.O.	49	59	108	9,9
Anafartalar İ.Ö.O.	15	13	28	2,5
18 Mart İ.Ö.O.	65	59	124	11,3
Toplam	**526**	**564**	**1090**	**100**

3. Verilerin Toplanması

Araştırmada, açık uçlu sorulardan oluşan anket formu, sınıf içi gözlem ve görüşmeler olmak üzere üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle, farklılık kavramına ilişkin oluşturdukları metaforları belirleyebilmek amacıyla öğrencilere, 2 bölümden oluşan anket formu dağıtılmıştır. İlk bölümde cinsiyet, okul adı, anne mesleği ve baba mesleği bölümlerinin yer aldığı genel bilgiler; ikinci bölümde ise ayrı ayrı hazırlanmış, 7 soru bulunmaktadır. Farklılık kavramını algılayış biçimlerindeki metaforik ifadeleri belirlemek amacıyla öğrencilerden, öncelikle bir benzetim yapmaları istenmiş; ardından algılayış biçimlerine özgünlük katmak amacıyla yaptıkları benzetimin nedenini yazmaları istenmiştir. Böylece yaptıkları eş benzetimlerdeki farklılığı da gözlemlemek olanaklı hale gelmiştir.

Araştırmada ikinci olarak gözlem ve görüşmeleri gerçekleştirmek için, sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek iki okul belirlenmiştir. Okulların belirlenmesinde,

anketin uygulama aşamasında elde edilen veli bilgileri ve sınıf ortamı etkili olmuştur. Gözlemler, doğal akışı değiştirmeden ve sınıf ortamına müdahale etmeden yapılmıştır. Bu nedenle veriler, katılımsız gözlem yoluyla toplanmıştır. Gözlemler, her iki sınıf için birer haftalık dönemlerde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada son olarak öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. "Görüşme, belli bir konuda bilgi sahibi olan veya amaca uygun olarak seçilen kişilerle karşılıklı diyalog yoluyla öğrenmeyi sağlayan bir tekniktir" (Tan 2005: 113). "Nitel araştırmalarda kullanılan görüşme tekniğinin belirleyici özelliği, görüşülen kişilerin bakış açılarını ortaya çıkarmaktır (Kuş 2003: 87). Araştırmada görüşme yapılacak öğrenciler, gözlem yapılan sınıflarda metafor oluşturma becerisi yüksek öğrencilerden seçilmiştir. Gözlem yapılan sınıfların her birinden 2 kız, 2 erkek olmak üzere toplam 8 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Araştırmada diğer görüşmeler gözlem yapılan sınıfların sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere kod isimler verilerek, görüşleri bu kodlar aracılığıyla aktarılmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek okulda görev yapan öğretmene A, sosyo-ekonomik düzeyi düşük okulda görev yapan öğretmene ise B kodu verilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerle görüşme yapılmasının amacı, oluşturulan metaforların sınıf ortamıyla ilişkisini öğretmen gözüyle değerlendirmek ve öğretmenlerin oluşturulan metaforlara ilişkin düşüncelerini almaktır.

Görüşmeler yarı yapılandırılmış biçimde gerçekleştirilmiştir. "Yarı yapılandırılmış görüşmede, sorular belli olmakla birlikte görüşmenin akışına göre ek sorular ilave edilebilir" (Nartgün 2008: 168). Görüşmeler, görüşülen öğrenci ve öğretmenlerin izni doğrultusunda, görüşme akışının bozulmaması amacıyla ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

4. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Araştırmanın anket formundan elde edilen verilerinin analiz edilmesi ve yorumlanması, aşağıda belirtilen aşamalarda gerçekleştirilmiştir (Saban ve diğerleri, 2005).

- ***Kâğıtların okunması ve numaralandırma aşaması:*** Araştırmanın ilk basamağında öğrencilerin kâğıtları okunmuş ve her kâğıda sırayla birer numara verilmiştir. Numara verilen kâğıtlar, öğrenci cinsiyeti ve metaforlarla birlikte tablo biçiminde sıralanmıştır.
- ***Eleme aşaması:*** Numaralama-sıralama işlemi sonucunda bazı öğrencilerin cevapları, her bir soru için ayrı ayrı düşünülerek değerlendirmeye alınmamıştır. Bunun nedenleri: boş bırakılan kağıtlar, sadece metafor bulunan kağıtlar, konu ile ilgili olmayan metaforların bulunduğu ya da doğru ve anlaşılır açıklamaların bulunmadığı kâğıtlar ve metafor bulunmayan kâğıtlardır.

- ***Gruplama aşaması:*** Bu aşamada öğrencilerin oluşturdukları metaforlar, ortak özellikleri ve ortak alanlarının belirlenmesi amacıyla içerik analizi tekniği kullanılarak daha küçük gruplara ayrılmıştır.
- ***Kategori oluşturma aşaması*:** Değerlendirmeye alınan ve sıralanan metaforlar, araştırmacılar tarafından ortak özellikleri incelenerek temel kategoriler altında toplanmıştır.

Araştırmada içerik analizi tekniği ile oluşturulan temel kategoriler, seçilen sınıflarda yapılan gözlem ve görüşmeler ile desteklenip hermeneutik yaklaşımla yorumlanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

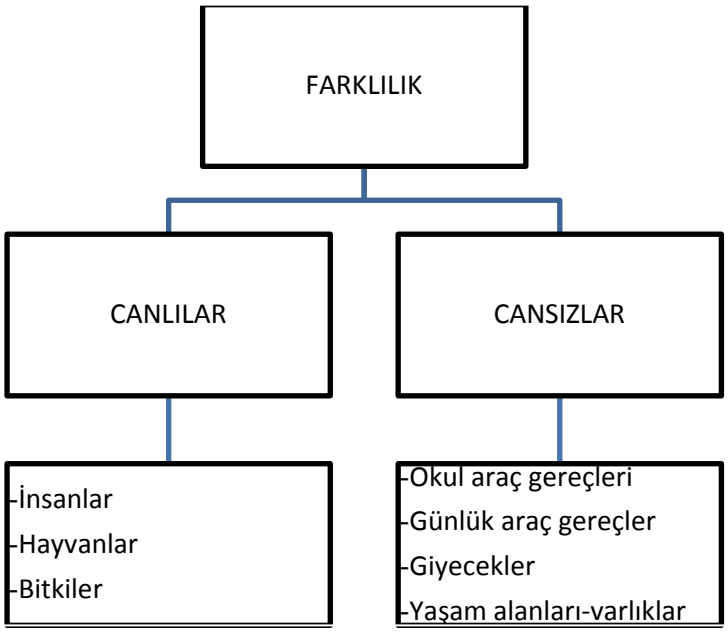
Anket sonuçlarına göre, *farklılık* kavramında, öğrencilerin 448'i değerlendirmeye alınırken, 642'si değerlendirme dışı bırakılmıştır. Örneklemin genel dağılımında, öncelikle öğrencilerin kâğıtları incelenmiş, 642 öğrencinin (% 58,8) verdikleri yanıtlar, 4 temel nedenle değerlendirmeye alınmamıştır. Değerlendirmeye alınmama nedenleri kağıtlara göre 21 (% 1,9) soruyu boş bırakma, 71 (% 6,5) sadece metafor oluşturma, 513 (% 47) metafor oluşturup açıklamasını yeterince anlamlı yapmama ve 37 (% 3,3) sadece açıklama yapma şeklinde oluşmuştur. Değerlendirmeye alınan 448 cevap, canlılar ve cansızlar olmak üzere 2 temel kategori altında incelenmiştir. Tablo 3.1.'de metaforların 2 temel kategoriye dağılımları, frekans ve yüzdelik hesapları ile birlikte verilmiştir.

Tablo 3.1. *Farklılık* kavramı ile ilgili oluşturulan metaforların 2 temel kategoriye dağılımları

Kategoriler	***f***	**%**
Canlılar	327	72,9
Cansızlar	121	27
Toplam	448	100

Değerlendirmeye alınan 448 metaforun 327 (% 72,9)'si canlılar kategorisinde ve 121 (% 27)'i cansızlar kategorisinde yer almaktadır. Belirlenen 2 temel kategori ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde, canlılar temel kategorisini oluşturan 3 alt kategori ve cansızlar temel kategorisini oluşturan 4 alt kategori ortaya çıkmıştır. Bu alt kategoriler şekilsel olarak aşağıda gösterilmiştir.

Şekil 3.1. *Farklılık* kavramında belirlenen 2 temel kategori ve alt kategoriler



3.1.1. Canlılar Temel Kategorisi

Canlılar temel kategorisi insanlar, hayvanlar ve bitki alt kategorilerinden oluşmaktadır. Bu alt kategorilerin frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 3.2.'de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 3.2. Canlılar temel kategorisinin alt kategorilere dağılımı

Canlılar Temel Kategorisinin Alt Kategorileri	***f***	**%**
İnsanlar	229	70
Hayvanlar	37	11,3
Bitkiler	61	18,6
Toplam	327	100

Canlılar temel kategorisinde bulunan öğrencilerin 229 (% 70)'u insanlar, 37 (% 11, 3)'si hayvanlar ve 61 (% 18, 6)'i bitkiler alt kategorisinde metafor oluşturmuştur. Öğrenci cevapları ve belirlenen oranlar incelendiğinde oluşturulan metaforların yüksek oranda, insanlar, insanların fiziksel ve duygusal özelliklerinin birbirinden farklı olduğu düşüncelerinde yoğunlaştığı çıkarsanabilir. Metafor örnekleri, ileride ayrıntılı bir şekilde irdelenen alt kategoriler içerisinde verilmiştir.

Öğretmen A ile yapılan görüşmede *farklılık* kavramında insanlar metaforunun üzerinde yoğunlaşılmasının nedeni çocukların gelişim özellikleriyle açıklanmıştır. A sınıfının öğretmeni, öğrenci cevapları ile ilgili şu ifadeleri kullanmıştır:

> *"İnsanın bütün özellikleri farklıdır. 2-3 ders anlattık. İnsanın en yakın çevresi insandır. Bu yüzden bunu örnek vermişlerdir. Yanındaki arkadaşına bakarak. Beyin mutlaka yakından uzağa doğru işler."*

Sınıf içi gözlemlerde, *farklılık* kavramının doğal ve önemli bir kavram olduğunun öğrencilere aktarılması, küçük bir olayda görülmüştür.

Örnek Olay:

> " A sınıfında evler konusu işleniyordu. Öğretmen öğrencilere sorular sorarak konu hakkında konuşmalarını istedi. Beyin fırtınası şeklinde konu işlendi. Öğretmenin sorduğu farklı sorularla karşıt 2 görüş ortaya çıktı. Öğretmen, öğrencilerden görüşlerini savunmalarını istedi. Tartışmanın sonunda ortak görüş bulunup cevapları farklı ve mantıklı olan öğrenciler alkışlandı."

Öğretmen A'nın bu tutumu ve yaptığı yorumlar birbiriyle örtüşmektedir. Sınıf içerisinde, konu ne olursa olsun farklı görüşlerin savunulmasını desteklemiştir. Bu durumun demokratik yaşam ile ilgili bir kavram olan *farklılık* kavramının A sınıfında uygulandığının küçük bir göstergesi olarak düşünülebilir.

İnsanlar alt kategorisi; insanlar, fiziksel özellik-kişisel özellik, vücut, boy, kilo, saç, göz, ten rengi, yüz, yaş, cinsiyet, huy-hobi, duygu-düşünce, ses, yazı, resim, gelenek, canlı, arkadaş, aile, kardeş, anne, abi ve kendim metaforlarından oluşmaktadır. Bu metaforların alt kategori içerisindeki dağılımları Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. İnsanlar alt kategorisinde yer alan metaforların kategori içerisindeki dağılımı

İnsanlar alt kategorisindeki metaforlar	***f***	**%**
İnsanlar	69	30,1
Fiziksel özellik-Kişisel Özellik	8	3,4
Vücut	2	0,8
Boy	15	6,5

Kilo	2	0,8
Saç	50	21,8
Göz	23	10
Ten rengi	3	1,3
Yüz	3	1,3
Yaş	4	1,7
Cinsiyet	10	4,3
Zevk-Huy-Hobi	18	7,8
Duygu-Düşünce	3	1,3
Ses	5	2,1
Yazı-Resim	5	2,1
Gelenek	1	0,4
Arkadaş-Abi-Kardeş-Anne-Aile-Kendim	8	3,4
Toplam	229	100

Tablo 3.3.'e göre, insanlar alt kategorisinde, öğrencilerin en fazla (% 30,1) insan kavramı üzerinden metafor oluşturdukları; bunu % 21,8'lik oran ile saç metaforunun takip ettiği görülmektedir. Diğer metaforlar, kategori içerisinde birbirlerine yakın oranda dağılım göstermektedir. Buradan hareketle öğrencilerin *farklılık* kavramı ile ilgili insanlar metaforu altında daha genel düşündükleri söylenebilir. İnsanlar alt kategorisinde yer alan metaforlara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

*" **İnsan**a benzetiyorum. Çünkü diğer canlılardan farklı. Zekası var. Düşünebilir." (255, Erkek)*

*" Ben Farklılığı **insana** benzetirim. Çünkü hiç aynı insan yoktur. Bazı insanlar ikiz olsa bile görünüşü aynı olsa bile duyguları düşünceleri ayrıdır." (284, Kız)*

*" Ben farklılığı **vücut**ların değişik olmasına benzetiyorum çünkü her vücut farklı şekildedir."(738, Erkek)*

*" **Saç**: İnsanların saçları farklıdır. Kimi sarı kimi siyah kimi kıvırcık kimi düzdür." (76, Kız)*

*" Farklılığı **göze** benzetiyorum. Çünkü bazı gözler mavi, siyah yada yeşil olur yani farklı."(519, Erkek)*

*"**Ten rengi**ne benzetiyorum. Çünkü bazı arkadaşlarımızın ten rengi beyaz bazıları ise siyah olabilir."(207, Erkek)*

*" Benim **yüz**üm farklı ablamın babamın ve annemin yüzleri farklı çünkü herkesin yüzü aynı olursa oğlumuzu bulamayız."(712, Erkek)*

*" Bir insanın **cinsiyet**i farklıdır. Çünkü birisi kız olur birisi erkek olur. Ondan herkesin cinsiyeti farklıdır." (304, Erkek)*

*" Herkesin **huy**u farklıdır. Çünkü bazıları yaramaz bazıları uslu, bazıları çalışkandır."(843, Erkek)*

*" Farklılığı ben **duygu**lara benzetiyorum. Çünkü: her canlının duyguları farklıdır."(381, Kız)*

*" **Ses** herkesin sesi farklıdır. İnsanların sesi hayvanların sesi de farklıdır. Herkesin sesi aynı olamaz herkesin sesi aynı olursa dünya her şey belli olmaz."(361, Erkek)*

*" Ben Farklılık kavramını **resim**e benzetiyorum. Çünkü her resim birbirinden farklıdır ve herkesin fikri değişik olduğu için de herkez ayrı boya kullanır."(864, Erkek)*

*" **Gelenekler** çünkü her bölgenin ayrı gelenekleri var."(371, Erkek)*

*" **Kardeşim**e benzetiyorum. Çünkü kardeşim oyun oynamayı sever, ben ise sevmem." (695, Kız)*

*" **Annem**e benzetiyorum çünkü: Annemin düşüncesi ile başkasının düşüncesi aynı değil."(984, Kız)*

*" Ben **kendim**im. Çünkü benim adımdan çok var ve benim düşüncem tektir."(1084, Erkek)*

Hayvanlar alt kategorisi; hayvanlar, kuş, kelebek, kartal, balık, kedi, köpek, at, böcek ve kaplumbağa metaforlarından oluşmaktadır. Bu alt kategorideki metaforların, frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 3.4.'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Hayvanlar alt kategorisini oluşturan metaforların kategori içerisindeki dağılımı

Hayvanlar alt kategorisindeki metaforlar	***f***	**%**
Hayvanlar	15	40
Kuş	5	13,5
Kelebek	1	2,7
Kartal	1	2,7
Balık	1	2,7
Kedi	4	10,8
Köpek	4	10,8

At	2	5,4
Böcek	3	8,1
Kaplumbağa	1	2,7
Toplam	37	100

Hayvanlar alt kategorisinde, öğrencilerin en fazla hayvanlar (% 40) üzerinden metafor oluşturdukları görülmektedir. Bu metaforu, % 13,5'lik oran ile kuş metaforu, % 10,8'lik oranlar ile kedi ve köpek metaforları; % 8,1'lik oran ile böcek metaforu takip etmektedir. Diğer metaforlar kategori içerisinde birbirlerine yakın oranlarda bulunmaktadır. Hayvanlar alt kategorisinde üretilen metaforlarda öğrencilerin hayvanların birbirlerinden farklı özelliklere sahip olması düşüncesinde yoğunlaştıkları söylenebilir. Hayvanlar alt kategorisinde yer alan metaforlara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

*" **Hayvan**lar farklıdır. Bazı hayvanlar değişik, değişik sesler çıkarır. Hayvanların renkleri değişiktir." (5, Erkek)*

*" **Kuş**lar. Çünkü kuşların sesleri ve renkleri değişik olabilir." (300, Erkek)*

*" Ben **kelebeğ**e benzetirim çünkü her kelebek birbirinden farklı renkleri vardır." (191, Kız)*

*" **Kartal** çünkü onlar vahşidir öbür kuşlara benzemez." (735, Erkek)*

*" Ben farklılığı **balığ**a benzetirim. Çünkü o bizden daha değişik. Ayırtlığı ise denizde bizden fazla duruyor." (153, Kız)*

*" **Kedi**ye benzetirim. Çünkü kedilerin rengi farklıdır." (195, Kız)*

*" **köpek** benzetiyorum çünkü bası saldırgan bazısı ısırmayacak." (236, Erkek)*

*" **At** benzetiyorum çünkü: Bazı hayvanlar sarı bazıları beyaz." (762, Erkek)*

*" **Böcek**ler büyük küçük olur. Bazıları yer altında bazıları yer yüzünde olurlar." (78, Erkek)*

*" Ben **kaplumbağa**ları değişik şekilde benzetiyorum çünkü her canlı farklıdır." (758, Kız)*

Bitkiler alt kategorisi; bitkiler, meyve, elma, çilek, portakal, armut, erik, şeftali, mandalina, kavun, avokado, muz, ağaç, çiçek ve gül metaforlarından oluşmaktadır. Metaforların, alt kategori içerisindeki dağılımları Tablo 3.5.'te verilmiştir.

Tablo 3.5. Bitkiler alt kategorisindeki metaforların kategori içerisindeki dağılımı

Bitkiler alt kategorisindeki metaforlar	***f***	**%**
Bitki	4	6,5
Meyve	3	4,9
Elma	12	19,6
Çilek	2	3,2
Portakal	4	6,5
Armut	7	11,4
Erik	4	6,5
Şeftali	1	1,6
Mandalina	4	6,5
Kavun	1	1,6
Avokado	1	1,6
Muz	1	1,6
Ağaç	4	6,5
Çiçek	11	18
Gül	2	3,2
Toplam	61	100

Öğrencilerin en fazla elma (% 19,6) ve çiçek (% 18) üzerinden metafor oluşturdukları bitkiler alt kategorisinde, diğer metaforlar birbirlerine yakın oranlarda bulunmaktadır. Bitkiler alt kategorisinde bulunan metaforların, bitkilerin renk, koku ve tatlarının farklı olması düşüncelerinde yoğunlaştığı söylenebilir. Bitkiler alt kategorisinde yer alan metaforlara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

" Ben farklılık denince farklılığı bir ***bitki****ye benzetiyorum. Çünkü her bitki farklı kokularda, farklı şekillerdedir." (467, Kız)*

*“ **Elma** benzetiyorum çünkü bazı elmalar yeşil bazı elmalar kırmızı. Bazıları tatlı bazıları ekşi.” (754, Erkek)*

*“ Ben farklılığı **çileğ**e benzetirdim. Çünkü meyvelerin tatları değişiktir.” (1019, Kız)*

*“ **Portakal**a benzetiyorum. Çünkü bazısı tatlıdır. Bazısı ekşidir.” (704, Erkek)*

*“ **Armut**. Çünkü: Armutların bazıları büyük bazı küçük bazı çürük bazı tatlı.” (766, Erkek)*

*“ Ben **erik’**e benzetiyorum. Çünkü bazı erikler ekşi bazıları Tatlıdır.” (697, Kız)*

*“ **Şeftali**ye benzetiyorum: çünkü kimisi tüylüdür. Kimisi tüysüzdür.” (703, Erkek)*

*“ **Mandalina**ya benzetiyorum çünkü mandalinalar birbirinden farklı kimi tatlı kimi ekşidir.” (876, Erkek)*

*“ **Kavun**a benzettim çünkü hepsinin tadı farklıdır.” (992, Erkek)*

*“ Ben farklılık kelimesini **ağaç**lara benzetiyorum. Çünkü çam ağacı var, ıhlamur ağacı var. Çeşit çeşit ağaç var.” (218, Erkek)*

*“ **çiçek**, çünkü her çiçek aynı değil. Bazı çiçekler güzel kokar bazıları ise güzel kokmaz. Bazı çiçeklerin adı menekşedir diğeri ise papatyadır.” (10, Kız)*

*“ Benim aklıma **çiçek** geliyor. Çünkü her çeşit çiçek vardır. Meselâ lale vardır, menekşe vardır, gül vardır ve aslan ağazı vardır.” (59, Kız)*

*“ **Gül**lere benzetirim. Çünkü güllerin rengi birbirlerinden farklıdır.” (870, Kız)*

3.1.2. Cansızlar Temel Kategorisi

Okul araç gereçleri, günlük araç gereçler, giyecekler ve yaşam alanları-varlıklar gibi alt kategorilerden oluşan cansızlar temel kategorisinin genel frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 3.6.’da ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 3.6. Cansızlar temel kategorisinin alt kategorilere dağılımı

Cansızlar Temel Kategorisinin Alt Kategorileri	*f*	%
Okul araç gereçleri	48	39,6
Günlük araç gereçler	24	19,8
Giyecekler	19	15,7
Yaşam alanları-varlıklar	30	24,7

Toplam	121	100

Cansızlar temel kategorisinde bulunan öğrencilerin 48 (% 39,6)'i okul araç gereçleri, 24 (% 19,8)'ü günlük araç gereçler, 19 (% 15,7)'u giyecekler ve 30 (% 24,7)'u yaşam alanları-varlıklar alt kategorisinde metafor oluşturmuştur. Öğrenci cevapları ve belirlenen oranlar incelendiğinde oluşturulan metaforların yüksek oranda, öğrencilerin günlük yaşamlarında en çok kullandıkları okul araç gereçlerinin birbirinden farklı olduğu düşüncesinde yoğunlaştıkları söylenebilir.

Okul araç gereçleri alt kategorisi; kalem, kalemtraş, kalem kutu, kitap, defter, silgi, kaplık, klasör-dosya, çanta, tahta, tebeşir, pastel boya ve karton metaforlarından oluşmaktadır. Bu metaforların alt kategori içerisindeki frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 3.7.'de verilmiştir.

Tablo 3.7. Okul araç gereçleri alt kategorisini oluşturan metaforların kategori içerisindeki dağılımları

Metaforlar	***f***	**%**
Kalem	13	27
Kalemtraş	3	6,2
Kalem kutu	7	14,5
Kitap	2	4,1
Defter	1	2
Silgi	6	12,5
Kaplık	2	4,1
Klasör-dosya	2	4,1
Çanta	6	12,5
Tahta	3	6,2
Tebeşir	1	2
Pastel boya	1	2

Karton	1	2
Toplam	48	100

Tablo 3.7.'ye göre okul araç gereçleri alt kategorisinde, öğrenciler en fazla kalem (% 27), kalem kutu (% 14,5), silgi ve çanta (% 12,5) üzerinden metafor oluştururken, diğer metaforlar kategori içerisinde birbirlerine yakın oranlarda bulunmaktadır. Farklı düşüncelerin eğitim ortamında metaforik olarak algılanması, demokrasinin içsel bir yapılanması olarak varolduğunu gösterebilir. Bireylerdeki demokrasi algısı, ancak eğitim ile gelişebilir ve doğru yönde şekillenebilir. Çünkü, eğitim;

> "demokratik toplumların en önemli iletişim aracıdır. Demokratik toplumlarda eğitim aynı gereksinimlere sahip farklı grupları bir araya getiren temel bir araç olmaktadır. Bu farklı grupların değer sistemlerinin birbirlerini tanımalarına, etkilenmelerine ve kabullenmelerine olanak sağlar. Eğitim faktörü, ırk, dil, din gibi yapay ayrım etkenlerini toplumsal sorun olmaktan çıkarır" (Tezcan, 2003:374).

Farklı kişisel özelliklere sahip, farklı kültürlerden gelen ve farklı ekonomik gelir düzeyine sahip bireylerin bir arada bulunduğu sınıf ortamı, demokratik benlik kazanılması açısından öğrencilere önemli fırsatlar sunar. Bu farklılık sayesinde öğrenciler, *farklılık* kavramını, demokrasinin yaşama geçirildiği sosyal çevreleri olan sınıf ortamındaki canlı ve cansız varlıklar üzerinden algılayabilirler. Okul araç gereçleri alt kategorisinde de görüldüğü gibi öğrenciler daha çok cansız nesnelerin farklılığı üzerine yorum yapmışlardır. Bu kategoride bulunan metaforların, araç gereçlerin görünüşlerinin birbirinden farklı olduğu düşüncesi üzerinde yoğunlaştıkları söylenebilir. Okul araç gereçleri alt kategorisinde yer alan metaforlar örnekleri şu şekildedir:

*" **Kalem**e benzetiyorum. Çünkü değişik şekilleri ve değişik renkleri var." (228, Kız)*

*Ben **kalemtraş**a benzetirim çünkü kalemtraşların çok Çeşidi vardır benim Kalemtraşım arkadaşımdan farklıdır." (461, Erkek)*

*" **Kalem Kutu**ya benzetiyorum. Çünkü bazısı renkli, bazısı çok gözlü, bazısı resimlidir." (226, Kız)*

*" Ben **kitap**ları farklı olduğunu düşünüyorum çünkü her kitabın içinde farklı bilgi vardır." (511, Erkek)*

*" **Defter**e benzetiyorum. Çünkü: Defterin karelisi olur resim defteri olur. Çizgilisi olur." (887, Kız)*

*" **Silgi**ye benzetiyorum çünkü bütün silgiler aynı değildir. Kalp şeklinde yıldız şeklinde vb gibi." (263, Kız)*

*" **Kaplık**. Çünkü renkleri değişik." (497, Kız)*

" Örneğin, ***resim dosyaları****nın rengi ve resimleri farklıdır. Çünkü: hepsinin özellikleri varklıdır." (182, Erkek)*

" Farklılık deyince benim aklıma ***çanta*** *gelir. Çünkü hepsinin resmi farklıdır." (23, Erkek)*

" Ben ***yazı tahtası****na benzetiyorum. Çünkü Her yazı tahtasının rengi farklıdır." (457, Kız)*TEBEŞİR

" ***Tebeşir*** *çünkü tebeşirler farklı renkte ve uzun ve küçüklüğü değişik olduğu için." (517, Erkek)*

" Farklılık kavramın dediğimde aklıma ***pastel boya*** *geliyo. Çünkü renkleri var." (498, Kız)*

Günlük araç gereçler alt kategorisi; araba, bisiklet, bilgisayar, masa, bayrak, yatak, kapı, toka, top, oyuncak, pil ve saat metaforlarından oluşmaktadır. Bu metaforların frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 3.8.'de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 3.8. Günlük araç gereçler alt kategorisini oluşturan metaforların kategori içerisindeki dağılımları

Metaforlar	***f***	**%**
Araba	7	29,1
Bisiklet	1	4,1
Bilgisayar	3	12,5
Masa	3	12,5
Bayrak	3	12,5
Yatak	1	4,1
Kapı	1	4,1
Toka	1	4,1
Top	1	4,1
Oyuncak	1	4,1
Pil	1	4,1
Saat	1	4,1
Toplam	24	100

Tablo 3.8. incelendiğinde, günlük araç gereçler alt kategorisinde, öğrenciler en fazla araba (% 29,1) metaforunu oluştururken, diğer metaforlar kategori içerisinde birbirlerine yakın oranlarda dağılım göstermiştir. Günlük araç gereçler alt kategorisinde üretilen metaforlarda öğrencilerin daha çok arabaların modelleri, renkleri ve hızlarının birbirinden farklı olduğu düşüncesinde yoğunlaştıkları söylenebilir. Günlük araç gereçler alt kategorisini oluşturan metaforlar örnekleri aşağıda verilmiştir:

*" **Araba**ya benzetirdim. Çünkü bir ferrariye binersen çok kaliteli, uyduruk bir tofaş abraya binersen farklı olur. Ferrari bizim için daha rahat olur." (1007, Erkek)*

*" **Bisiklet**e benzetirim. Çünkü Farklı renklerde vitesli vitessiz."(235, E)*

*" Ben farklılığı **bilgisayar**ıma benzetiyorum. Çünkü bilgisayarın benden daha çok bilgisi var."(749, Kız)*

*" Farklılık cümlesini **masa**ya benzetirdim. Çünkü yemek masası, öğretmen masası bir çok masa olduğu için."(63, Kız)*

*" **Bayrak** çünkü değişik renklerde bayraklar vardır."(535, Erkek)*

*" **Yatak**lara benzetiyorum. Çünkü yataklar yumuşak veya sert olabilir."(817, Kız)*

*" Ben farklılık kavramını **kapı**ya benzetiyorum çünkü çelik kapı, tahta kapı gibi çeşitleri vardır."(499, Kız)*

*" **Toka**ya benzeterim. Çünkü renkli ve şekilleri değişik olduğu için."(593, Kız)*

*" Ben **oyuncağ**ı benzetiyorum çünkü bazı oyuncakların rengi siyah, bazılarının rengi ise beyazdır."(563, Erkek)*

*" **Saat**. Saatlerin renkleri, boyları, içindeki sayıları farklıdır." (28, Kız)*

Giyecekler alt kategorisi; giysi-kıyafet, elbise, kazak, gömlek, ayakkabı, kemer ve mont metaforlarından oluşmaktadır. Bu metaforların frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 3.9.'da ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 3.9. Giyecekler alt kategorisini oluşturan metaforların kategori içerisindeki dağılımları

Metaforlar	*f*	%
Giysi-Kıyafet	6	31,5
Elbise	6	31,5
Kazak	1	5,2

Gömlek	1	5,2
Ayakkabı	2	10,5
Kemer	2	10,5
Mont	1	5,2
Toplam	19	100

En fazla giysi-kıyafet (% 31,5) ve elbise (% 31,5) metaforlarının üretildiği giyecekler alt kategorisindeki diğer metaforlar, birbirlerine yakın oranlarda bulunmaktadır. Giyecekler alt kategorisinde öğrencilerin, giyeceklerin renklerinin ve modellerinin birbirinden farklı olduğu düşüncelerinde yoğunlaştığı söylenebilir. Giyecekler alt kategorisinde yer alan metafor örnekleri aşağıda verilmiştir:

*" **Giysi**ler: Her kıyafet aynı değildir. Mesela desenleri renkleri ve markaları değişik oluyor." (203, Kız)*

*" **Elbise**ye benzetiyorum. Çünkü elbiselerin rengi değişik, değişik modelleri olur."(306, Kız)*

*" **Kazağ**a benzetirim. Çünkü her kazağın başka modeli vardır."(213, Erkek)*

*" **Gömleğ**e benzetiyorum çünkü renkleri farklı."(596, Kız).*

*" benim arkadaşımla **ayakkabı**larım farklı. Çünkü ilgilerimiz farklı."(447, Erkek)*

*" **Kemer:** Bazıları ince, kalın oluyor ve renkleride aynı olmuyor ve desenleri değişik oluyor."(102, Kız)*

*" **Mont**. Herkes aynı montu giymez. Bazı montlar kalın, bazı montlar farklıdır."(52, Kız)*

Yaşam alanları-Varlıklar alt kategorisi; oda, ev, şehir, gezegen, ay, güneş, mevsim, taş, renk, takım, maç ve eşya metaforlarından oluşmaktadır. Bu yaşam alanları ve varlıklara ilişkin metaforların frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 3.10.'da verilmiştir.

Tablo 3.10. Yaşam Alanları-Varlıklar alt kategorisini oluşturan metaforların kategori içerisindeki dağılımları

Metaforlar	***f***	**%**
Oda	1	3,3

Ev	8	26,6
Şehir	1	3,3
Gezegen	1	3,3
Ay	3	10
Güneş	1	3,3
Mevsim	1	3,3
Taş	8	26,6
Renk	3	10
Takım	1	3,3
Maç	1	3,3
Eşya	1	3,3
Toplam	30	100

Tablo 3.10. ayrıntılı olarak incelendiğinde, yaşam alanları-varlıklar alt kategorisinde, öğrenciler % 26,6'lık oranlarla en fazla "ev" ve "taş" metaforları oluşturmuştur. Bu metaforları %10'luk oranlar ile "Ay" ve "renk" metaforları takip etmektedir. Diğer metaforlar kategori içerisinde eşit oranlarda bulunmaktadır. Yaşam alanları-varlıklar alt kategorisinde yer alan metaforlara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

*" **Oda**. Çünkü Benim odamla ablamın odası yatak odası gibi şeyler farklı olur."(866, Kız)*

*" **Ev**e benzetiyorum. Çünkü: Evlerin rengi farklı olabilir. Yapısı ve modeli farklı olabilir."(172, Kız)*

*" **Şehir**lere benzetiyorum çünkü şehirlerdeki yetişen meyveler ve toprakları farklıdır."(699, Kız)*

*" **Gezegen**lere benzetiyorum. Gezegenlerin boyutları aynı değildir."(534, Erkek).*

*" Ben farklılığı **ay**a benzetiyorum. Çünkü ay, bir dolunay, ilk dördün, son dördün ve hilal oluyor."(524, Kız)*

*" **güneş,** aydan bizden her şeyden farklıdır."(249, Kız)*

*" Ben **mevsim**leri farklı buluyorum. Mesela sonbaharda yapraklar dökülür, kışta kar yağar, ilkbaharda çiçekler açar, yazda denize gideriz."(374, Kız)*

*“ **taş**: farklıdır. Bütün taşlar farklıdır kahverengi taşlar var gıri taş var mor taşlar var çeşit çeşit taşlar var.”(66, Erkek)*

*“ **Takım**lar farklıdır. Çünkü her takımın renkleri farklı oynaması farklı. Oyuncuları farklı.” (347, Erkek)*

*“ **Maç.** Yenilmekte farklı yenmekte farklı. Çünkü maçlarda yenilen üzülüyor yenen seviniyor.” (355, Erkek)*

*“ **Eşya**ya benzetiyorum. Çünkü farklı şekillerde ve farklı renklerde.” (834, Erkek)*

Üretilen metaforların açıklamalarını öğretmen görüşleri ile desteklemek amacıyla Öğretmen B ile görüşme yapılmış, görüşme sırasında sınıfında *farklılık* kavramı ile ilgili çok fazla ‘güneş’ metaforu oluşturulduğu fakat açıklamasının açık bir şekilde yapılmadığı sorulmuştur. Öğretmen B bu soruya;

> *“ Kavramlar bizim okulumuzda çok üzerinde duruluyor. Bazen ben 40dk bir kavram üzerinde duruyorum. O yüzden algılayamamıştır.”* şeklinde cevap vermiştir.

Öğretmenin verdiği cevap ışığında, kavram yanılgısının sebebinin tanımlar üzerinde fazla süre harcanması olduğu söylenebilir. Ancak sınıf gözlemi sırasında karşılaşılan aksi bir durum ise şöyle gerçekleşmiştir:

> Örnek Olay:
>
> Sınıfta, “Empati” konusu işleniyordu. Öğretmen empati kavramının anlamını önce öğrencilere sordu. Birkaç öğrenciden cevap aldıktan sonra kelimenin açıklamasını yaptı, örnekler verdi, öğrencilerin seviyelerine uygun şekilde örnek olaylar anlattı. Örnekler üzerinden sorular sordu. Öğrencilerin cevaplarına gerekli dönütleri ve düzeltmeleri verdi. Dersin sonunda öğretmen öğrencilerden empati kurdukları bir olayı hatırlamalarını ve anlatmalarını istedi. Öğrencilere söz hakkı verdi, konuşuldu ve öğrencilerin konu ile ilgili, doğru örnekler verdikleri görüldü.”

Öğretmenin yaptığı yorum ve yaşanan olay arasında farklılık olduğu görülmektedir. Üzerinde çok durulan bir kavram, öğrencinin zihnine daha iyi yerleşmiş ve daha iyi yorumlanabilir bir kavram olmalıdır. Öğretmenin sınıf içerisinde bir ders boyunca işlediği empati konusu, öğrenciler tarafından doğru şekilde anlaşılmış ve örneklendirilmiştir. Öğretmenin söylediği durum yaşanmış olabilir ancak derste gözlenen durum, öğrencilerin oluşturdukları metaforlar ve açıklamaların, bu düşünceyi desteklemediği söylenebilir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

İlköğretim I. basamakta öğrenim gören öğrencilerin *Farklılık* kavramına ilişkin oluşturdukları metaforları hermeneutik yaklaşımla incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada, *Farklılık* kavramına ilişkin olarak öğrenciler daha çok canlılar ve canlıların özellikleri üzerinden metafor oluşturmuştur. Öğrencilerin özellikle kendileri ve yakın çevrelerindeki insanların fiziksel özelliklerini düşünerek yorum yaptıkları belirgin şekilde gözlenmiştir.

Farklılık kavramı ile ilgili genel bir değerlendirme yapıldığında, öğrencilerin metafor oluşturmada ve yorum yapmada çok fazla sıkıntı yaşamadıkları görülmüştür. Bu durumun oluşmasında, örneklem grubunun içinde bulunduğu yaş, Piaget'nin belirttiği somut işlemler dönemi, eğitim programlarındaki yakından uzağa ilkesi ve *farklılık* kavramı ile ilgili somut görsellerin etkili olduğu düşünülebilir.

Öğretmenler, öğrencilerin düşünce sistemlerinin oluşmasında ve davranış şekillerinin geliştirilmesinde büyük bir etkiye sahiptir. Özellikle bu yaş grubu öğrencilerde, hem öğretmene olan duygusal bağlılık hem de kurallara uyma eğilimi, davranış gelişimini etkilemektedir. Sınıf adı verilen yapı öğretmenin düşüncelerinin yansımasıdır. Bu nedenle öğretmenlerin görüşleri, genel olarak sınıflarının düşüncelerini yansıtır niteliktedir. Öğretmenler, dersine girdikleri sınıflardaki öğrencilerin oluşturdukları metaforları ve yaptıkları açıklamaları destekleyen düşüncelere sahiptir. Sınıf içerisindeki düşünce paylaşımı ve öğretmen tutumu, öğrencilerde yorum becerisi ve davranış biçimi olarak kendini göstermektedir.

Öneriler

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlara bağlı olarak; öncelikle öğrencilerde demokrasi kavramının geliştirilebilmesi için, demokrasi bilincinin kazandırılabileceği uygulamaya dönük eğitsel çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenin demokrasi bilincini kazandırmada önemli bir etken olduğu göz önünde bulundurularak, demokrasi eğitiminde öğretmenin rolünü ve görevlerini vurgulayan yeni araştırmalar ve eğitici çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışlarını geliştirebilecek uygulamaya dönük, sistemli, planlı ve sürekliliği olan nitelikli hizmet içi eğitim çalışmalarına ağırlık verilebilir.

Elde edilen metaforlar kullanılarak farklılık konusunda bir tutum ölçeği geliştirilebilir.

Öğrencilerde demokrasi bilinci kazandırılması için, ilköğretim hayat bilgisi programlarındaki demokratik tutum ve davranışların gelişimini sağlayacak konu ve etkinlik sayısı arttırılabilir.

Öğretmen kılavuz kitapları tekrar incelenerek bu konuda yeterli rehberliği sağlayacak sınıf içi etkinlikler eklenebilir.

Metafor oluşturma becerilerin geliştirilebilmesi için öğrencilerin okul, aile ve çevrede, zihinsel yapılarını güçlendirici zengin yaşantı alanları sağlanabilir. Okul yönetimleri bu konuda bilinçlendirilerek, öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimlerini artırıcı çalışmalara ağırlık verilebilir.

Metafor konusu, öğretimde öğretmenlere aktarılarak sınıflarında bu tür metaforları, eğlenceli öğrenmeyi sağlayacak şekilde kullanmaları sağlanabilir. Ayrıca öğretmenlere, yalnızca sözel değil, çeşitliliği artıran görsel ya da bedensel metaforlar üretilmesi konusunda bilgi verilebilir. Metafor oluşturma becerileri diğer yaş gruplarında da incelenerek alanda bir bütünlük sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Akınoğlu, Orhan. (2005). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi,* (Ed: Öztürk Cemil. ve Dursun Dilek). Yeni Programa Göre Geliştirilmiş 5. Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara.

Altunışık, Remzi; Recai Coşkun; Serkan Bayraktar; Engin Yıldırım. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. SPSS Uygulamalı,* Geliştirilmiş 4. Baskı, Sakarya Kitabevi, Sakarya.

Ateş, Toktamış. (1994) *Demokrasi,* Ümit Yayıncılık, Beşinci Baskı, Ankara.

Ay, Ünal. (1999). Haz: Raif, K. B. ve B. J. Mollaoğlu. *Demokratik Gelişim, Sivil Toplum ve İnsan Hakları", Türk Demokrasi Vakfı, İlk Uygulama Raporu,* Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi Projesi Yayınları, Ankara.

Buerque, Cristovam. (2006). *Democracy Rising, Assessing the Global Challenges,* (Ed: Munoz, H.). Lynne Rienner Publishers, London.

Büyüköztürk, Savaş; Ebru K.Çakmak; Özcan E. Akgün; Şirin Karadeniz; Funda Demirel. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri,* 1. Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara.

Doğan, İsmail. (2001). *Modern Toplumda Vatandaşlık, Demokrasi ve İnsan Hakları,* 2. Baskı, PegemA Yayıncılık.

Güngördü, Ersin. (2002). *"İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi,* Geliştirilmiş 2. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Gürsakal, Necmi. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri,* Uludağ Üniversitesi Basımevi, Bursa.

Karasar, Niyazi. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi,* 16. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Kuş, Elif. (2003). *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri,* Anı Yayıncılık, Ankara.

Nartgün, Zekeriya. (2008). "Duyuşsal Nitelikler ve Ölçülmesi". *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme,* Ed: Erkan, S. ve M. Gömleksiz, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Saban, Ahmet; Beyhan N. Koçbeker; Aslıhan Saban. (2005). "Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Sahip Olduğu Metaforlar", *XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi,* 28-30 Eylül, Pamukkale Universitesi, Denizli.

Tan, Şeref. (2005). *Öğretimi planlama ve Değerlendirme,* Geliştirilmiş 8. Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara.

Tezcan, Mahmut. (2003). "Eğitimin Siyasal Temelleri". *Öğretmenlik Mesleğine Giriş.* (Ed: Sönmez, V.), Genişletilmiş 3. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE BİLİMSEL FARKINDALIK GELİŞTİRME: YAZ BİLİM KAMPI UYGULAMASI - 2010'A İLİŞKİN BİR DEĞERLENDİRME

DEVELOPMENT OF ELEMENTARY STUDENTS' SCIENTIFIC AWARENESS: SUMMER SCIENCE CAMP APPLICATION - A REVIEW ON 2010

Arzu BAYINDIR

[1]*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, ÇANAKKALE*

arzubayindir@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışma ile; İlköğretim Okullarının 5. sınıflarında okuyan öğrencilerden gönüllük esasına dayalı olarak seçilen grupları 6 günlük kamp dönemi boyunca Fen ve Sosyal Bilimleri oluşturan disiplinlerden bazıları ile tanıştırmak, bilime olan ilgi ve farkındalığın arttırılması amaç edinilmiştir. Bu genel amaç çerçevesinde katılımcıların; a) Temel bilimlere olan ilgilerini arttırmak, b) Araştırma ve keşfetme becerilerini geliştirmek, c) İlgi ve yeteneklerini geliştirici imkânlar sunmak, d) Çevreye ve kendilerine ilişkin farkındalık geliştirmek, e) İşbirliği içerisinde akranları, eğitimciler ve kamp görevlileri ile çalışmalarını sağlamak, amaçlanmıştır.

İlköğretim öğrencilerinin doğa, çevre, sağlıklı yaşam ve spor, kültür ve tarih, fen ve teknoloji alanlarındaki farkındalıklarını sağlarken, bilgiyi anlaşılır bir biçimde mümkün olduğunca görselleştirilerek, etkileşimli uygulamalarla desteklenmiş ve yaşadığı çevreyi, çevresel olguları bilimsel bir yaklaşımla ele alabilmesi; karşılaştığı sorunları bilimsel yönteme dayalı olarak çözme çabası içerisine girmesi, böylece doğa ve fen olaylarıyla etkileşerek sosyal becerilerini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olarak, öğrenciler bilimin güler yüzüyle tanıştırılmış, **Bilim Yanı Başımızda"** sloganıyla öğrencilerde farkındalık yaratılmaya çalışılmıştır. Bu anlamda derslik ve laboratuarlar; bazen doğanın kendisi, bazen müze, bazen Su Ürünleri Fakültesi ve Eğitim Fakültesi laboratuarları, bazen Astrofizik Araştırma Merkezi Ulupınar Gözlemevi, Kaz Dağları ve arkeoloji kazı alanı olmuştur. Gözleme dayalı, yaparak yaşayarak öğrenme sentezci bir yaklaşımla ön planda tutulmuştur.

Proje, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Programına uygun olarak hazırlanmıştır. Proje;

İlköğretim Okulu Fen ve Teknoloji Dersi ile Sosyal Bilgiler derslerinde yer alan "*Evren ve Biz*", "*Kültür ve Biz*", "*Vücudumuz ve Biz*", "*Üretim ve Biz*" temaları ve alt temaları ile yaratıcı etkinliklerden oluşmaktadır. Temalar ekseninde, bu etkinlikler, ifade ve beceri derslerini de destekleyecek matematik, güzel sanatlar, beden eğitimi ve spor, Türkçe, İngilizce ve bilişim teknolojileri derslerine yönelik etkinliklerle zenginleştirilmiştir. Böylece mihver dersler temalarına yönelik etkinliklerle, ifade ve beceri derslerine yönelik etkinlikler arasında bir örüntü oluşturulması hedeflenmiştir. Bu örüntü, bilim dalları ve disiplinlerinin fark edilmesi yanında; bilimin yaşamla iç içeliğini fark etmelerini de sağlayacağı düşünülmüştür.

Bu çalışmanın amacı, 2010 yaz döneminde, TÜBİTAK Yaz Bilim Kampına katılan ilköğretim öğrencilerinin kampla ilgili düşüncelerini, kamp uygulamalarının kendilerinde yarattığı bilimsel farkındalığı ve kazandıklarının öğrenim yaşamlarına yansımalarını ortaya koymaktır. Bu amaçla, kampa katılan ilköğretim öğrencilerinin; a) kampın yararlılık ve etkili olma düzeyi, b) kampın kendilerinde kazandırdığı bilimsel farkındalık ve c) ilköğretim ikinci kademe derslerine katkıları ile ilgili görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çanakkale'de dört yıldır gerçekleştirilen bu kamplarda, öğrencilerin kamp uygulamaları sırasında ve sonrasındaki davranış gelişimleri gözlenmiş, öğretmenleri ve anne babalarının gelişimleri ile ilgili görüşleri alınmıştır. Çalışma amacına bağlı olarak, tarama modeline dayalı olarak yapılan desenlenmede, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Verilerin toplanmasında gözlem, görüşme ve anket teknikleri kullanılmıştır. Kampın yararlılık ve etkili olma düzeyi ile ilgili veri toplama araçları kampın hemen sonunda; bilimsel farkındalık ve derslerine katkıları ile ilgili olanlar ise kamp bitiminden öğrencilere, velileri ve devam ettikleri okullarda fen ve teknoloji, sosyal bilgiler derslerine giren öğretmenlere, kamp bitiminden dört ay sonra, uygulanmıştır. Elde edilen veriler uygun istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir.

Kamp sonunda ve dört aylık bir dönemden yapılan değerlendirmelerde, öğrencilerin kamptan çok yararlandıkları ve tekrar katılmak istedikleri, kampın öğrencilerin derslerinde ve genel ilişkilerinde olumlu katkısının olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Farkındalık, Bilim Kampı, Yaz Bilim Kampı, TÜBİTAK Bilim ve Toplum Projeleri.

ABSTRACT

In this study, 5 selected groups of Primary Schools students attended during the period of 6 days camping by the Science and Social Sciences that aimed to increase awareness and interest in science. Participants within the framework of this general purpose was to a) increase their interest in basic sciences, b) develop skills in research and exploration, c) provide opportunities to develop

interests and skills, d) develop awareness of their environment and, e) provide cooperation in the peers, educators.

While providing awareness of elementary students to nature, environment, health and sports, culture and history, science and technology, visualization of knowlegde clearly as possible, and living environment, supported by interactive applications, environmental cases take a scientific approach, based on the problems facing the scientific method solving in an effort to enter into, so that the events of nature and science and critical thinking skills to help them improve their social skills by interacting with students with science smiling face as students tried to be created awareness through slogan of “science is just behind of us”. In this sense, classrooms and laboratories, sometimes nature itself, sometimes the museum, and sometimes the Faculty of Fisheries, Faculty of Education Labs, sometimes Ulupınar Research Center for Astrophysics Observatory, Mount Ida area, and archaeological excavation. Based on observation, a synthetic approach to learning by doing is at the forefront living .

The project has been prepared in accordance with the Ministry of Education Primary Education Programme. The project with School of Science and Technology in Social Studies classes, "The Universe and Us", "Culture and Us", "our bodies and us, ""Production and us" consists of themes and sub-themes and creative activities. Themes axis, these activities, expression and skill to support courses in mathematics, fine arts, physical education and sport, Turkish, English and information technology activities for the enriched classes. Thus, for the pivotal themes of the activities, classes, established a pattern of expression and skill activities for classes. This pattern, of sciences and disciplines in addition to the difference; of science in life and provide them to the nesting of the difference.

These camps held for four years in Çanakkale, the development of students' behavior has been observed during and after camp practices, teachers and parents were asked about the development. Depending on the purpose of the study, based on the model as a screening of the design, qualitative and quantitative research methods were used. Data collected by observation, interview and survey techniques. At the end of camp and made a four-month evaluation period, the students benefit more from the camp, and again they want to join the camp, students and public relations classes as a positive contribution to the results obtained.

Key words: Awareness, Science Camp, Summer Science Camp TÜBİTAK Science and Society Projects.

GİRİŞ

Son yıllarda, TÜBİTAK tarafından geliştirilen "Bilim ve Toplum Projeleri" kapsamında, özellikle çocukları bilimle tanıştırma, bilimi sevdirme, bilimsel düşünceyi geniş kesimlere ulaştırmayı amaçlayan, "4004 Doğa Eğitimi bilim Okulları - Kampları" düzenlenmektedir. Bu çalışmalardan dördü, 2007, 2008, 2009 ve 2010 yaz dönemlerinde, kurum olarak, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi 2nde gerçekleştirilmiştir.

TÜBİTAK bu çalışmalarıyla, bilim, teknoloji ve yenilik konusunda farkındalık yaratmak amacıyla hedef kitlenin bilimsel kavramları, süreçleri anlaması ve bunları uygulaması için olanak sağlayan, onları bilimin güler yüzüyle tanıştıran Bilim Kampları (konaklamalı) ve Bilim Okullarını (konaklamasız) ülkemizde yaygınlaştırmayı amaçlanmaktadır. (**http:**//www.tubitak.gov.tr/btpm, **http:**//www.tubitak.gov.tr/4000). Çanakkale'deki uygulamalar için projeyi hazırlayan ekip tarafından ise çalışmanın amacı şöyle ortaya konulmuştur:

"Bu çalışmanın amacı; Çanakkale Merkez ve ilçelerdeki İlköğretim Okullarının 5. sınıflarında okuyan öğrencilerden gönüllük esasına dayalı olarak seçilecek grupları altı günlük kamp dönemi boyunca Fen ve Sosyal Bilimleri oluşturan disiplinlerden bazıları ile tanıştırmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde ulaşılması beklenen kazanımlar aşağıya sıralanmıştır:

a) Temel bilimlere olan ilgilerini arttırmak

b) Araştırma ve keşfetme becerilerini geliştirmek

c) İlgi ve yeteneklerini geliştirici imkânlar sunmak

d) Çevreye ve kendilerine ilişkin farkındalık geliştirmek

e) İşbirliği içerisinde akranları, eğitimciler ve kamp görevlileri ile çalışmalarını sağlamaktır."

İlköğretim öğrencilerinin doğa, çevre, sağlıklı yaşam ve spor, kültür ve tarih, fen ve teknoloji alanlarındaki farkındalıklarını sağlamak ve yaşadığı çevreyi, çevresel olguları bilimsel bir yaklaşımla ele alabilmek; karşılaştığı sorunları bilimsel yönteme dayalı olarak çözme çabası içerisine girmek., böylece doğa ve fen olaylarıyla etkileşerek sosyal becerilerini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olarak.Öğrencileri "Bilim Her Yerde" sloganıyla tanıştırmak.

Bu amaç doğrultusunda, ilköğretime devam eden 6. sınıfa geçmiş 12 yaş çocukların örneklem grubu olarak alındığı Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sağlık Kültür Spor Dairesi Başkanlığı Çocuk Kulübü'nün girişimi, Çanakkale Milli Eğitim Müdürlüğü işbirliği ile Eğlenceli Yaz Bilim Kampı projesi planlanmış ve yaşama geçirilmiştir. Öğrencilerin yaş ve bilişsel, duyuşsal, psikomotor

gelişimlerine uygun olarak hazırlanan farklı disiplin alanlarına yönelik etkinliklerle çalışılarak, bilimin her yerde ve eğlenceli bir alan olduğu verilmeye çalışılmıştır.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nin Dardanos Yerleşkesi'nin doğal ve kültürel kaynaklarını eğitim amaçlı kullanarak, 12 yaş öğrencileri bilimle tanıştırmak hedeflenmiştir. "Bilim yanı başımızda" sloganıyla öğrencilerde farkındalık yaratmaya çalışılmıştır. Bu anlamda dershane ve laboratuarlar; bazen doğanın kendisi, bazen müze, bazen Su Ürünleri Fakültesi ve Eğitim Fakültesi laboratuarları, bazen Astrofizik Araştırma Merkezi Ulupınar Gözlemevi ve arkeoloji kazı alanı olmuştur. Gözleme dayalı, yaparak yaşayarak öğrenme sentezci bir yaklaşımla ön planda tutulmuştur.

Drama bu projede, yaşam modelini çıkardığımız ve onun içinde yerimizi daha iyi belirlediğimiz araç(yöntem) olarak kullanılmıştır. Öğrenciler, değişik şartlar altında olayları, durumların ayrıntılarını inceleyerek; ilişkilerin sentezini oluşturmuşlardır. Bu bağlamda, neden ve niçini sorgulamasına, bireyin yeteneklerini geliştirmesine, yaratıcılıklarını açığa çıkartmasına, davranışlarını kontrol etmesine, öz bilincin gelişimini sağlamasına, sözel ve sözel olmayan ifade biçimlerini anlamlı hale getirmesine yardımcı olunmuştur. Ayrıca, öğretimden geçerken bireyin, bilgiye ve tecrübeye neden gereksinimi olduğu nasıl doğruya ulaşabileceği, güzellikleri fark edip, yaşamda nasıl kullanabileceği, kişilerin birbirleriyle ortak değerleri olduğu ve bu değerler aracılığıyla ortak kültürlerini ve sağlıklı iletişim kurabilmenin yollarını fark etmeleri sağlanmak istenmiştir.

İlköğretim birinci kademe çocuklarının gelişim alanları ve bu alanlara yönelik gelişim özellikleri incelendiğinde, söz konusu dönem çocuklarının fiziksel ve psikomotor gelişim açısından önemli bir süreci yaşadıkları görülür. Çocukların içinde bulundukları döneme ilişkin kendi fiziksel ve psikomotor özellikleri açısından deneyim ve beceri sahibi olmaları kadar, bilgi ve olumlu duygu (tutum) sahibi olmaları da çok önemlidir.

Bilim kampı konseptine uygun olarak, kampa katılacak çocukların hareket beden eğitimi ve spor etkinlikleri aracılığı ile kendilerini fiziksel ve psikomotor açıdan anlamalarını, tanımalarını ve algılamalarını sağlamak, bunun için kendileri ile hareket beden eğitimi ve spor etkinlikleri arasında bilimsel ilişkilendirmeler kurabilmelerine yardımcı olmak, bilim kampı projesinin vizyonlarından birisini oluşturmaktadır.

Çocukların kendilerini fiziksel ve psikomotor açıdan tanımaları; vücutlarını genel olarak anlamaları, bedensel işlevlerinin farkına varmaları her açıdan önemlidir. Bunun için bedenlerini amaçlı kullanabilmeyi sağlayacak eğitsel oyunlar projedeki hareket eğitiminin bir ayağını oluşturmaktadır.

Çocuklardaki bedensel yeterlik algısı genel benlik algılarını olumlu etkiler. Kendisini yeterli hisseden çocuk daha mutlu olur (Cüceloğlu, 1992, Sanström 1984, Fox, 1988, Harter, 1990). Bilim kampının hareket beden eğitimi ve spor ile ilgili programları yaş gruplarını gözeten bir anlayışla

sürdürüleceğinden bedensel ve devinimsel yeterlik algısı konusundaki katkı oluşturma temel eğitim amaçlarından birisidir.

Psikomotor alana yönelik "kendini değerlendirme etkinlikleri" çocukların bir başkasıyla kendini kıyaslaması yerine, kendisiyle kendisini kıyaslaması ve bunun sonucu kendini geliştirme, kendini aşma, daha iyisini yapabileceğine inanma duygularının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Çünkü bilinmektedir ki, ilköğretim dönemi çocukları kendilerine karşı olumlu tutum geliştirmede en hassas dönemdedirler (Erikson, 1968). Bu dönem çocukları için hareket, beden eğitimi ve spor etkinlikleri, kendilerine karşı olumlu tutum geliştirmede en önemli araçtır (Topkaya, 2004).

Ayrıca içinde bulunulan motor gelişim döneminin özellikleri incelendiğinde bu dönem çocuklarının "spor ile ilgili hareketler dönemi genel ve özel evresinde oldukları görülür (Gallahue 1982, Muratlı 1997, Özer ve Özer 2004). Bilim kampı projesi kapsamında yer alan psikomotor alana yönelik programların oluşturulmasında, hareket uygulamalarının çocukların sergilemeleri gereken beceri düzeylerinden haberdar olmaları da hedeflenmiştir.

Etkinliklerde bireysel olduğu kadar grup ve takım olmayı gerektiren organizasyonlar da söz konusudur. Etkinliklerde işbirliği ile öğretim uygulamalarına da yer verileceğinden "biz" duygusunun gerekliliğinin ve öneminin algılamasını (Grineski, 1996) sağlamaya çalışmak hedeflerden bir diğerini oluşturmaktadır.

Proje, Milli eğitim Bakanlığı İlköğretim Programına uygun olarak hazırlanmıştır Proje; İlköğretim Okulu Fen ve Teknoloji Dersi ile Sosyal Bilgiler derslerinde yer alan "*Evren ve Biz*", "*Kültür ve Biz*", "*Vücudumuz ve Biz*", "*Üretim ve Biz*" temaları ve alt temaları ile yaratıcı etkinliklerden oluşmaktadır. Temalar ekseninde, bu etkinlikler, ifade ve beceri derslerini de destekleyecek matematik, güzel sanatlar, beden eğitimi ve spor, Türkçe, İngilizce ve bilişim teknolojileri derslerine yönelik etkinliklerle zenginleştirilmiştir. Böylece mihver dersler temalarına yönelik etkinliklerle, ifade ve beceri derslerine yönelik etkinlikler arasında bir örüntü oluşturulacağı düşünülmektedir. Bu örüntünün, bilim dalları ve disiplinlerinin fark edilmesi yanında; bilimin yaşamla iç içeliğini fark etmelerini de sağlayacağı umulmaktadır.

Program etkinlikleri, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinin değişik fakültelerinin alan uzmanları tarafından yürütülmüş; 2010 programında, 32 katılımcı ile 5 günlük 4 ayrı programla toplam 128 öğrenciye; ulaşılmıştır.

Yukarıda belirtilen hedef ve düzenlemeler doğrultusunda, kampın ne derece etkili olduğu ve bilimsel farkındalık ve düşüncenin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu hedeflere ne derecede ulaşıldığının, kampın yararlılık düzeyinin ne olduğunun bilinmesi önemlidir. Bu çalışmayla, bilim kampının, öğrencilerin bilimsel düşünce ve farkındalıklarının geliştirilmesi konusunda; öğretim elemanlarının, öğrencilerin, ailelerinin ve öğretmenlerinin görüşlerinin ortaya konulması yararlı olacaktır.

AMAÇ ve YÖNTEM

Amaç

Çalışmanın amacı, TÜBİTAK bilim kampında gerçekleştirilen etkinlikler ve kampa katılan öğrencilerin bilimsel farkındalık ve bilimsel düşünce geliştirmeleri konusundaki görüşlerini ortaya koymaktır.

1. TÜBİTAK bilim kampında gerçekleştirilen etkinlikler nelerdir?

2. TÜBİTAK bilim kampında görev alan öğretim elemanlarının kamp uygulamalarında öğrencilere bilimsel farkındalık ve bilimsel düşünce kazandırma konusundaki görüşleri nelerdir?

3. TÜBİTAK bilim kampın katılan öğrencilerin bilimsel farkındalık ve bilimsel düşünce geliştirmeleri konusunda;

a) kampa katılan öğrencilerin,

b) öğrencilerin 6. Sınıf fen bilgisi, sosyal bilgiler, matematik ve Türkçe öğretmenlerinin

c) ailelerinin görüşleri nelerdir?

Kapsam ve Sınırlılıklar

Çalışmada 2010 yaz döneminde görev alan tüm öğrencilere, öğretim elemanlarına, öğrenci, öğretmen ve velilerine ulaşılmıştır.

Yöntem

Çalışma amacına bağlı olarak, tarama modeline dayalı olarak yapılan desenlenmede, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılarak karma bir yol izlenmiştir. Kampın öğrencilerde bilimsel farkındalık ve bilimsel düşünceyi geliştirme konusundaki uygulamalar konusunda öğretim elemanlarının görüşlerini saptamada nitel araştırma yöntemi; veli ve öğretmen görüşlerini ortaya konulmasında ise nicel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Öğrencilerin görüşlerini belirlemede ise nicel ve nitel yöntemler kullanılarak karma bir yol izlenmiştir.

Verilerin toplanmasında gözlem, görüşme ve anket teknikleri kullanılmıştır. Öğrencilerin kamp hedefleri ile ilgili gelişimlerinin saptanmasında gözlem ve anket teknikleri kullanılmıştır. Öğrencilere gelişimleri kamp boyunca gözlenmiş, kendileriyle görüşmeler yapılmış, kampın hemen sonunda ve yaklaşık dört ay sonra anketler uygulanmıştır. Öğrencilerin velileri ile devam ettikleri ilköğretim okulu 6. sınıflarında görev alan fen bilgisi, sosyal bilgiler, matematik ve Türkçe öğretmenlerine de anket uygulanmıştır.

Gözlem yoluyla toplanan ve gözlem defterlerine işlenen veriler ile görüşmelerde alınan ve kaydedilen verilerin metinsel çözümlemeleri yapılmış ve tasnif edilerek raporlaştırılmıştır. Anket verilerinin çözümlenmesinde ise SPSS istatistik programından yararlanılmıştır.

BULGULAR, SONUÇ ve ÖNERİLER

2010 kampından 4 ay sonra yapılan öğrenci, veli ve öğretmen anketleri ile ulaşılan bulgu ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerin, anket formuna verdikleri cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde, kampa katılan öğrencilerin kamptan "çok" memnun kaldıklarını görülmektedir. Kampla ilgili olarak verilen önermelerin aritmetik ortalamalarının tümü "pek çok" puan aralığına düşen değerler almıştır. Değerlendirmelerin büyük bölümü "pek çok" ve "çok" seçeneklerinde yığılma göstermiştir. Diğer seçenekleri işaretleyen öğrenciler 1-3 kişiyi geçmemektedir. Sadece beş öğrenci "*Kampta yaşadıklarını ailesi ve arkadaşlarıyla kısmen paylaştığını*", altı öğrenci de "*Kamptaki beslenme, barınma vb. olanaklarımızdan kısmen memnun kaldığını*" düşük puan değerleriyle belirtmiştir.

Öğrencilerin yüzde 73,2'si *kampa katılmaktan* "pek çok", yüzde 23,2'si de "çok" mutluluk duyduğunu belirtmiştir. Sadece birer öğrenci "kararsız", "kısmen", mutlu olduğunu ifade etmiştir. "Hiç" mutlu olmadığını belirten öğrenci sayısı da yalnızca bir öğrenci olmuştur. Bu değerlendirmelerin puan ortalaması ($\overline{X}$ = 1.08) "pek çok" aralığına düşmektedir. Bu önermeyi, 1,20 aritmetik ortalama ile "*Kampın, başkalarıyla çalışma ve ilişkilerime katkıları olmuştur.*" önermesi izlemektedir.

"*Kamptaki beslenme, barınma vb. olanaklarımızdan memnun kaldım.*" Önermesine altı öğrencinin kısmen şeklinde cevap vermesi, kampın çadırlarda ve doğa ile iç içe yaşama zorluklarına uyum sağlama zorluğundan kaynaklandığı düşünülebilir. Çünkü öğrencilerin bir bölümü ilk kez böyle bir ortamda kalmaktaydılar. Ayrıca, kamp süresince de öğrenciler kamp ortamına ilişkin görüşlerini dile getirirlerken de kamp ortamına uyum sağlamada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak ilerleyen günlerde, öğrenciler bu ortama da alışmışlardır. "*Kampta yaşadıklarımı ailem ve arkadaşlarımla paylaştım.*" önermesine ise beş öğrenci "kısmen" şeklince bir cevap vermiştir. Aslında bu durum, öğrencilerin bir problemi olmaktan çok, velilerin, çocuklarının katıldıkları bir etkinliğe ilişkin duyarlıklarının bir yansıması olarak da görülebilir.

Öğrencilerin yüzde 92,7'lik bir bölümü de, kampın sosyal ve arkadaşlık ilişkilerini geliştirmelerine "pek çok" ya da "çok" etkileri bulunduğunu belirtmişlerdir. Öte yandan, "kısmen" seçeneğini işaretleyen bir öğrenci dışında, "*Doğa ve bilim konularına ilgim artmıştır.*" önermesini değerlendiren tüm öğrencilerin, "pekçok" ve "çok" seçeneklerini işaretlemiş olmaları, proje hedeflerine büyük oranda ulaşıldığının göstergeleri olarak yorumlanabilir.

Velilerin anket sorularına verdikleri cevaplara bakıldığında, çocuklarının verdikleri cevapların ortalamalarına yakın değerlerle, yüksek ortalamalarla kampı değerlendirdikleri söylenebilir. Veliler, çocuklarının da ifade ettikleri gibi, kamptan "pek çok" ($\overline{X}$ = 1,15) memnun kaldıkları düşüncesindedirler. "*Kamptaki beslenme, barınma vb. olanaklar hakkında olumlu düşünceler taşımaktadır*" önermesi de yakın ortalama değerle ($\overline{X}$ = 1,23) ifade edilmiştir. Velilerin değerlendirmelerine bütünde bakıldığında, işaretlemelerinin ağırlıkla "pekçok" ve "çok" seçeneklerinde toplandığı; "hiç" seçeneğini işaretleyenlerin ise çok az sayıda olduğu görülecektir. Bu seçenek, madde başına, bir veliden daha az (madde başına ortalama 0,64) sayıda kişiye düşmektedir. Velilerin diğer ortalamalarına bakıldığında, tüm sorularda elde edilen ortalamalar "pek çok" ya da "çok" şeklinde bir ağırlık taşımaktadır.

Öğrencilerin kamp ile ilgili kazanımlarının neler olduğuna ilişkin olarak, öğretmen görüşlerine de başvurulmuştur. Kampa katılan öğrencilerin, kampın hedeflenen kazanımlarına bağlı olarak, 6. sınıfta derslerine giren Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji öğretmenlerinin görüşlerine de başvurulmuştur. Öğretmenlerin, öğrencilerinin kamp sonrası okul yaşamlarında bir farklılaşma olup olmadığına yönelik görüşleri de yüksek ortalamalarla ifade edilmiştir. Öğretmen görüşlerinde de en yüksek ortalama değeri ($\overline{X}$ = 1,37) "*Öğrenci(leri)m, kampa katılmaktan mutluluk duyduğunu ifade etmiştir.*" önermesi almıştır. Öğretmenler görüşlerinden düşük ortalama değer ise "*Öğrenci(leri)min, spor ile ilgili çalışmalara ilgisi arttığını gözlemekteyim.*" önermesinde gözlenmiştir. Diğer önermelere göre, öğrenci ve veli değerlerinde de bulunduğu gibi, "çok" puan aralığına düşen "*Öğrenci(leri)m, kamp yaşamını benimle ve arkadaşlarıyla paylaşmıştır.*" önermesi daha düşük değerlerle ortaya konulmuştur.

Öğrenci, veli ve öğretmenlerin kampa ilişkin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı sorgulandığında, on sorgu maddesinin tümünde anlamlı görüş farkları ortaya çıkmıştır. Özellikle öğrencilerin görüşleri veli ve öğretmen görüşlerinden daha farklı bir görünüm sergilemektedir.

Görüşlerine başvurulan üç grubun da, öğrencilerin kamptan memnun kaldıklarına ait ortalamaları yakın değerlerde bulunmuş ve ortalamalar arasındaki farklılaşmalar anlamlı bulunmamıştır [$F_{(2\text{-}186)}$= 3,29, p>.05]. Aynı şekilde, öğrencilerin doğa ve bilim konularına ilgilerinin arttığı ile ilgili ortalamalar da üç grubun görüşleri arasındaki anlamlı farklılaşmayı ortaya çıkarmaktadır.

Ulaşılan bulgular, kampın etkililiği konusunda, bu hizmeti alan öğrencilerin daha yüksek bir etkilenme içinde olduklarını ortaya koymaktadır ve bu da doğaldır. Okul başarılarına dolaylı ve uzun erimli bir katkısının olması düşünülen kampla ilgili öğretmenlerin görüşleri öğrenci ve anne babalara

göre daha düşük olması da beklenen bir durumdur. Çünkü öğrencilerin kampla ilgili düşüncelerini öğretmeni ve sınıfı ile paylaşması bir kısım sınırlılıkları içinde taşımaktadır.

Dört dönem halinde gerçekleştirilen kamp dönemlerinin her birinin son gününde, öğrencilere kampta gerçekleştirilen etkinlikleri ile ilgili olarak, hangi etkinliklerin ne derecede yararlı olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin etkinliklerle ilgili olarak yaptıkları değerlendirmelerin ortalamaları oldukça yüksek değerler olarak bulunmuştur. Her bir etkinlikle ilgili ortalama değerler, 1,06 – 1,36 arasında değişen ve "*pekçok*" aralığına düşen değerlerdir. Öğrenciler, etkinliklerin her birini "*pekçok*" beğenmişlerdir. Öğrenciler değerlendirmelerinde "*hiç*" seçeneğine yönelmemişlerdir. Sadece birer öğrenci ise "*bilgisayar uygulamaları*" ve "*yüzme*" etkinliklerin "*az*" yaralı olduğunu belirtmişlerdir. Değerlendirmelerini "*orta*" seçeneği olarak yapan öğrencilerin sayısı da oldukça düşüktür. Yığılmalar büyük oranda "*pek çok*" seçeneğinde olmuştur.

Ortalamalar arasında anlamlı farklar bulunmamakla birlikte, öğrenciler, kendileri için en çok "*müze ziyaretlerinin*" ($\overline{X}$ = 1,06) yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu etkinliği gözlemevinde yapılan "*gökyüzü ve gezegenleri izleme*" ($\overline{X}$ = 1,08) etkinlikleri izlemektedir. Öğrencilerin, kendileri için düzenlenen "*yoğurt mayalama, reçel ve poğaça yapma*" ($\overline{X}$ = 1,08) etkinliklerinden de yararlanmışlardır. Öğrenciler kapalı müze ortamları kadar, açık alan müzesi olan Troya Antik Kenti'nden de çok etkilenmişlerdir. Dereceleme bakımından dördüncü sırada yer alan bu etkinliğin ortalama değeri 1,12 olarak bulunmuştur. Ortalamalar bakımından 5. ve 6. sıralarda yer alanlar ise "*Topraktaki canlıları tanıyalım, fasulye ekimi, geri dönüşüm*" ve "*eğlenceli matematik*" etkinlikleridir.

Öğrencilerin, "*pekçok*" ancak diğerlerine göre daha düşük ortalamalarla ifade ettikleri etkinlikler ise "*yüzme*", "*müzik ve eğlence etkinlileri*", "*insanlar neden birbirine benzer?*", "*bilgisayar uygulamaları*" ve "*doğa laboratuarı olarak akarsu*" etkinlikleridir.

Sonuç olarak, öğrenciler kamp etkinliklerine ilişkin yararlılık düzeyini yüksek derecede gördüklerini ortaya koymuşlardır. Anket verileri yanında, öğrencilerle yapılan görüşmelerde de benzer değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Aradan geçen dört aylık dönem sonunda, kampla ilgili yaptıkları değerlendirmeler de bu sonuçları destekler niteliktedir. Bu sonuç, kamp uygulamalarının öğrencilerin gelişimlerinde kalıcı bir etki yarattığının göstergesi olarak da görülebilir.

Kampın kendilerine yararlı olma derecesini 4,69 ortalama ile "*çok iyi*" olarak ifade etmişlerdir. Çizelge 1'de yer alan verilere göre, öğrencilerin hiçbiri, görüşlerini ortaya koyarlarken "*Hiç iyi değil*" seçeneğini işaretlememişlerdir. Sadece 1 kişi "az", 4 kişi de "*orta*" seçeneğini işaretlemiştir. Öğrencilerin dörtte üçüne yakını (% 73,8) kamptan "*pek çok*" memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Böyle bir sonuç, kampın öğrencilerin bilişsel, sosyal, psikolojik ve fiziksel gelişimlerine uygun düşecek şekilde hazırlandığını göstermektedir. Öğrencilerle kamp sürecinde de kampın yaralılığı konusunda yüz yüze görüşmeler yapıldığında, benzer görüşlerle düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Çizelge 1. Öğrencilerin, Kamp Etkinliklerinin, Yararlı Olma Derecesine İlişkin Görüşleri

Derecesi	f	%	Ortalama	s. s.
Az	1	,8	4,69	0,57
Orta	4	4,0		
Oldukça	28	26,2		
Pek çok	93	100,0		
TOPLAM	126	100,0		

Öğrencilerin büyük bölümü için çadırda yaşam bir ilk deneyimdi. Çocuklar kampa katıldıklarında merak ettikleri önemli bir konu, çadırda nasıl, kaç kişi kalacakları vb. sorulardı. Bu öğrenciler 1 - 2 gece sonra çadırda yaşamaya uyum göstermişler, ilerleyen günlerde sorun yaşayan öğrenci olmamıştır. Öğrencilerden 4'ü (% 3,2) çadır yaşamı ile ilgili düşüncelerini "*hiç iyi değil*" şeklinde ortaya koymuşlardır. Yedi öğrenci ise çadır yaşamının "*az*" iyi olduğunu belirtmiştir. Buna karşılık, öğrencilerin yarısında fazlası, kamp çadırlarında yaşama ile ilgili düşüncelerini "*oldukça iyi*" (% 27,8) ve "*pek çok*" (% 41,3) seçeneklerini işaretleyerek ifade etmişlerdir (Çizelge 2). Yaş grubunun gelişim özellikleri itibariyle kamp çadırında kalma tedirginliği yaşamaları doğaldır. Öğrencilerin değerlendirmelerine genel olarak bakıldığında, düşüncelerini "oldukça" aralığına düşen 3,98 ortalama ile ifade ettikleri görülecektir.

Çizelge 2. Öğrencilerin, Kampta Çadırda Yaşam İle İlgili Düşünceleri

Derecesi	f	%	Ortalama	s. s.
Hiç	4	3,2		
Az	7	5,6	3,98	1,07
Orta	28	22,2		
Oldukça	35	27,8		
Pek çok	52	41,3		

TOPLAM	126	100,0		

Kampa katılan öğrencilere, kamp sürecinde sabah, öğle ve akşamları üç öğün yemek verilmiştir. Bunun yanında, beslenmeleri ikindi kahvaltısı ve akşam aperatif yiyecekler ile desteklenmiştir. Çizelge 3 verilerine bakıldığında, öğrencilerin kendilerine sunulan yemekleri 4,19 ortalama ile "oldukça" beğendikleri görülecektir. Yemekleri "hiç" beğenmediğini belirten öğrenci olmamıştır. Buna karşılık, öğrencilerin yarısına yakını ($\overline{x}$= 47,6) yemeklerden "pek çok" memnun kaldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yüzde 6,3'ü (8 kişi) yemekleri "az", yüzde 15,9'u (20 kişi) orta derecede beğenmişlerdir.

Çizelge 3. Öğrencilerin, Kampta Verilen Yemeklerle İle İlgili Düşünceleri

Derecesi	**f**	**%**	**Ortalama**	**s. s.**
Az	8	6,3	4,19	0,93
Orta	20	15,9		
Oldukça	38	30,2		
Pek çok	60	47,6		
TOPLAM	126	100,0		

Öğrencilerin kamp sürecinde sunulanlardan daha iyi yararlanmaları, aralarında daha sağlıklı bir iletişim kurabilmeleri için her türlü önlem alınmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, her dönem için kampa katılan 30 öğrenci dört gruba ayrılmış ve her grup için 2 rehber öğretmen görevlendirilmiştir. Rehber öğretmenler gibi, ders veren öğretim elemanları da öğrenciler ile iyi bir iletişim içinde olmuşlar, yararlı olma çabasını üst düzeyde göstermişlerdir. Öğrencilerin büyük bölümünün (% 87,3), öğretmen ve rehber öğretmenlerin kendilerine yardımcı olma ve rehberlik yapmaları ile ilgili görüşleri destekler niteliktedir. Değerlendirmelerde "*az*" ve "*hiç*" seçeneklerini işaretleyen öğrenci olmamıştır. Sadece 3 öğrenci (% 2,4) "orta", 13 öğrenci (% 10,3) de "oldukça" seçeneğini işaretlemiştir.

Çizelge 4. Öğrencilerin, Kampta, Öğretmenlerin Kendilerine Yardımcı Olma ve Rehberlik Yapmaları İle İlgili Düşünceleri

Derecesi	f	%	Ortalama	s. s.
Az	-	-	4,85	0,42
Orta	3	2,4		
Oldukça	13	10,3		
Pek çok	110	87,3		
TOPLAM	126	100,0		

Öğrencilerin kamp süresince yaşayabilecekleri sağlık sorunlarına yönelik olarak zaman zaman doktor ihtiyacı olmuştur. Birkaç öğrenci karın ağrısı, ateş vb. küçük rahatsızlıklar yaşamıştır. Kamp doktoru bu durumlara zamanında müdahale etmiş ve kayda değer bir sorun yaşanmamıştır. Ayrıca, doktor kampın ilk günü öğrencileri kampta sağlıklı yaşam ve dikkat edilmesi gerekenler konusunda bilgilendirmiştir. Öğrenciler kamp doktorunun kendilerine yararlı olmaları konusunda "*pek çok*" aralığına düşen bir ortalama puan ile görüşlerini dile getirmiştir. Öğrencilerin yüzde 71,4'ü sağlıkla ilgili hizmetlerin "*pek çok*" yerine getirildiği görüşündedir. Sadece 5 öğrenci (% 4,0) bu hizmetin "az", 6 öğrenci (% 4,8) ise "orta" derecede yerine getirildiği görüşünü ortaya koymuşlardır.

Çizelge 5. Öğrencilerin, Kampta Sunulan Sağlık Hizmetleri İle İlgili Düşünceleri

Derecesi	f	%	Ortalama	s. s.
Az	5	4,0	4,59	0,76
Orta	6	4,8		
Oldukça	25	19,8		
Pek çok	90	71,4		
TOPLAM	126	100,0		

Öğrenciler genel olarak kamptan memnun ayrılmışlar; hatta kampın daha uzun süreli olmasını dile getirmişlerdir. Ankette er alan "*Bu kampı arkadaşlarına tavsiye eder misin?*" sorusuna "hiç" seçeneği ile yanıt veren öğrenci gözlenmemiştir. Sadece 1 öğrenci "az", 15 öğrenci de "orta" derecede önereceğin ifade etmiştir. Buna karşılık, öğrencilerin 109'u (% 86,5) TÜBİTAK kampını "*oldukça*" tavsiye edeceğini belirtmiştir. Öğrencileden bazıları espri olarak, bu kampı arkadaşlarına tavsiye etmeyeceğini ve kendi katılacağını ifade etmiştir.

Çizelge 6. Öğrencilerin, Böyle Bir Kampı Arkadaşlarına Tavsiye Etmeye İlişkin Görüşleri

Derecesi	**f**	**%**	**Ortalama**	**s. s.**
Az	1	,8	3,87	0,41
Orta	15	11,9		
Oldukça	109	86,5		
Pek çok	1	,8		
TOPLAM	126	100,0		

Kampa katılan öğrencilerin dörtte üçü (% 75,4) düzenlenecek böylesi bir kampa "*kesinlikle*" katılabileceklerini söylemişlerdir. Yüzde 19,4'ü ise (25 öğrenci) "*kısmen*" katılabileceği şeklinde bir görüş ortaya koymuştur. Sadece 6 öğrenci (% 4,8) "*hayır*" şeklinde bir yanıt vermiştir. Görüşlerin genel ortalamasına bakıldığında, öğrencilerin kampın yeniden düzenlenmesini 2,70 ortalama ile "*kesinlikle*" derecesi ile ifade ettikleri görülmektedir. Nitekim, öğrenciler kamp bitiminde sürenin uzatılması ya da yeniden kampa katılmalarını ısrarlı biçimde söyleyerek, kampa katılmaktan dolayı oluşan memnuniyetlerini dile getirmişlerdir.

Çizelge 7. Öğrencilerin, Böyle Bir Kamp Tekrar Düzenlenmesine İlişkin Görüşleri

Derecesi	**f**	**%**	**Ortalama**	**s. s.**
Hayır	6	4,8	2,70	0,55
Kısmen	25	19,8		

Kesinlikle	95	75,4		
TOPLAM	126	100,0		

Düzenlenen "Eğlenceli Yaz Bilim Kampı süresi altı tam gün olarak planlanmış ve uygulanmıştır. Bazı öğrenciler kampa katıldıklarında kısmi bir tedirginlik yaşamışlar, aile özlemi çekmişlerdir. Ancak ikinci günden sonra bu tedirginlik ve özlem hiçbir öğrencide gözlenmemiştir. Özlem çekseler de bunu kamp yaşamlarına yansıtmamışlardır. Öğrencilerin yaklaşık yarısı (% 48,4) kamp süresini "çok kısa", biraz daha düşük bir grup (% 44,4) ise "*yeterli*" bulmuştur. Dokuz öğrenci ise kamp süresinin "çok *uzun*" olduğu kanısını taşımaktadır.

Çizelge 8. Öğrencilerin, Kampın Süresi İle İlgili Düşünceleri

Derecesi	**f**	**%**	**Ortalama**	**s. s.**
çok uzun	9	7,1	2,41	0,62
yeterli	56	44,4		
çok kısa	61	48,4		
TOPLAM	126	100,0		

Öğrencilere, kamp etkinlikleri ile ilgili değerlendirme yapmaları için bir kısım ifadeler verilmiş ve başka görüşleri varsa yazabilecekleri boş bir seçenek bırakılmıştır. Öğrencilerin büyük bölümü (110 öğrenci) kampın kendileri için "*unutamayacakları bir anı*" olarak kalacağını ifade etmişlerdir. Yakın sayıda bir öğrenci (108 öğrenci) ise "*Beklediğimden daha iyiydi*" seçeneğini işaretlemişlerdir. 65 öğrenci görüşünü "*Daha iyi olabilirdi*", 50 öğrenci "*Çok yoğun ve yorucuydu*", 14 öğrenci "*Büyük keyif aldım.*" şeklinde ifade ederlerken, sadece 6 öğrenci "*Çok yoğun ve yorucuydu.*" şeklinde ifade etmiştir. Böyle yoğun ve çok öğrenci katılımlı bir kampta böylesi değerlendirmeler kampın öğrencilerce çok beğenildiği şeklindeki bir sonucu ortaya koyar niteliktedir. Öğrenciler genel olarak ve yüksek derecede, kamptan memnun kalmışlar ve yararlanmışlardır.

Kampa katılan öğrencilere, kampta yer alan etkinliklerle ilgili de sorular yöneltilmiştir. Kamp programında 25 farklı etkinlik yer almıştır. Öğrencilere kampta yapılan bu etkinliklerin ne derece

ilgilerini çektiği sorulmuştur. Öğrenciler tüm etkinlikleri "*pek çok*" puan aralığına düşen yüksek ortalamalarla değerlendirmişlerdir. Öğrencileri verdikleri puanlar ortalamasının en yükseği 4,85 ve en düşüğü de 4,28 puandır. Bu etkinliklere verilen yüksek puanlar, kamp ortamı ile ilgili puanlamalarda olduğu gibi yüksek puanlardır. Bu sonuçlar öğrencilerin kampı mekan, etkinlikler ve uygulamalar açısından, bütün olarak başarılı ve etkili bulduklarını ortaya koymaktadır.

Çizelge 9. Öğrencilerin, Kampın Etkinlikleri İle İlgili Düşünceleri

Etkinliklerle İlgili Düşünceler	$\overline{X}$
Meyvelerin şifresini çözelim. DNA	4,85
Troya kazı alanı	4,75
Müzeleri ziyaret	4,75
Bilgisayar uygulamaları(Akıllı makineler)	4,68
Yoğurt mayalama, reçel, poğaça yapma	4,67
Deniz canlılarını tanıyalım ve sualtı dünyası, deniz müzesi	4,66
Memeli kalbini inceleme	4,66
Deprem	4,66
Gözlemevi ve gökyüzünde yıldızları, gezegenleri izleme	4,61
Yön bulma, standart hareket eğitimi	4,61
Kelebeklerin dünyası	4,61
Su Samurunun ayak izleri	4,61
Saksı boyama sanat etkinlikleri	4,59
Doğa laboratuarı olarak akarsu	4,58
Vücudumuz ve biz	4,53
Yapbozlarla takım çalışması ve buluş atölyesi (projeler)	4,50
Drama etkinlikleri	4,50
Doğa laboratuarı olarak akarsu	4,48
Balıkta iskelet var mıdır?	4,43
Mısır patlatma, film izleme	4,43

Yüzme	4,42
Eğlenceli matematik	4,41
Topraktaki canlıları tanıyalım, fasulye ekimi, geri dönüşüm	4,39
Yabancı dil saati	4,37
Müzik ve eğlence etkinlileri	4,33
Kampın öyküsünü yazalım.	4,28

Kamp süresince öğrenciler her etkinliğin kendileri için pek çok yararlı olduğunu söylemekle, bunlar arasında anlamlı farklılıklar gözlenmeyecek bir sıralama da oluşmuştur. Bu sıralamaya göre; "*Meyvelerin şifresini çözelim. DNA*" ($\overline{X}$ = 4,85), "*Troya kazı alanı*" ($\overline{X}$ = 4,75) ve " *Müzeleri ziyaret*" etkinlikleri ilk üç sırayı almıştır. Son üç sırada ise " *Yabancı dil saati*" ($\overline{X}$ = 4,37), " *Müzik ve eğlence etkinlileri*" ($\overline{X}$ = 4,33) ve "*Kampın öyküsünü yazalım*" ($\overline{X}$ = 4,28) almıştır.

Öğretimden geçerken bireyin, bilgiye ve tecrübeye neden gereksinimi olduğunu, nasıl doğruya ulaşabileceğini, güzellikleri fark edip, yaşamda nasıl kullanabileceğini, kişilerin birbirleriyle ortak değerleri olduğunu ve bu değerler aracılığıyla ortak kültürlerini ve sağlıklı iletişim kurabilmenin yollarını öğrenmişler; kamp günlüğünün katılımcı gözüyle sonucuna, öz değerlendirmesine ulaşılmıştır. Drama son gün değerlendirme etkinliğinde slogan çalışmaları yapılmıştır.

Sevgili Öğrencimiz,

Temmuz ayı içinde Çanakkale'de TÜBİTAK desteği ile Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi tarafından düzenlenen "*Yaz Bilim Kampı*"na katılmıştınız. Size aşağıda kampla ilgili görüşlerinizi ortaya koymaya dönük aşağıdaki sorular ve etkinlikler verilmiştir.

Soruları dikkatlice ve iyi düşünerek cevaplamanız bizim açımızdan önemlidir. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

TÜBİTAK Proje Ekibi

1. Altı günlük kamp dönemine ilişkin yaptıklarınız, yaşadıklarınız ve öğrendiklerinizi dikkate alarak; kampın sizin için ne ifade ettiğini bir cümle ile açıklayınız. (*Yazacağınız kesinlikle bir cümle olmalı ve kamp yaşamınızı, size göre en iyi ifade eden cümle olmalıdır*.)

……
……

……
……

2. Kampta geçirdiğini günlerinizi anlatan iki kıtayı geçmeyen bir şiiri kâğıdın arka kısmına yazınız.

3. Geçirdiğiniz kamp yaşamını anlatan bir resim çiziniz.

Görüşme yapılan tüm öğretmen ve veliler kampın önemli kazanımlar sağladığını ve devamını istediklerini ifade etmişlerdir. Görüşmelerde, öğrencilerin kampta öğrendiklerini okul ortamına transfer etme yönünde çabalar içine girdikleri saptanmıştır. Öğretmenler ve özellikle Fen bilgisi öğretmenlerinin 12'si de ilgili konular işlenirken öğrencilerin kamp uygulamalarından örneklere yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen ve velilere, kampla ilgili düşüncelerini ortaya koyabilecekleri 10'ar maddelik görüşme soruları yöneltilmiştir. Bu görüşme soruları yanında, düşüncelerini serbestçe ortaya koyabilecekleri bir de açık uçlu soru yer almıştır.

Görüşme sorularına verilen cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde, kampa katılan öğrenci velilerinin kamptan "çok" memnun kaldıklarını söylenebilir. Veliler, "*Çocuğunuz kamptaki beslenme, barınma vb. olanaklar hakkında olumlu düşünceler taşımakta mıdır?*" olumlu bir değerlendirmede bulunmuşlardır. 35 veliden sadece ikisi çocuklarının çadırda kalmakta kısmen zorlandığını ifade etmiştir. Diğer taraftan, veliler kampın,çocuklarının sosyal gelişimlerinde de etkili olduğunu gözlediklerini belirtmiştir. Özellikle dört (4) veli çocukların içe kapanık bir yapılarının olduğunu, ancak kamp dönüşünden bu yana çocuğunda dışa dönük gelişmeler gözlediğini ve bu durumun kendilerini çok mutlu ettiğini ifade etmişledir. Veliler (30 veli) kamp sonrası çocuklarında derslerine karşı bir istekliliği açık olarak gözlediklerini, fakat bunun planlı çalışmalarında ne kadar bir farklılık yarattığını net olarak ifade etmelerinin zor olduğunu, ancak mutlaka katkısının olduğunu düşündüklerini açıklamıştır. Beş (5) veli ise planlı çalışmayı öğrencilerinin davranışlarında net olarak gözlediklerini ifade etmişlerdir. Velilerin tümü çocuklarının kampa katılmalarının onların ders başarılarında da etkili olduğu düşüncesi içindedirler. Bunun yanında, "Çocuğunuzun doğa ve bilim konularına ilgisi arttığını ne derece gözlemektesiniz" sorusuna da veliler olumlu karşılıklar vermişlerdir. Olumsuz görüş ya da ifade ile görüşlerini ortaya koyan veli yoktur. Beş (5) veli

çocuklarının kendilerinden mutlaka "Bilim Çocuk" vb. dergiler almasını istediğini ve aldığını belirtmiştir. Tüm veliler çocuklarının zaman zaman ve yeri geldiğinde kamp ile ilgili uygulamalardan kendilerine bahsettiklerini, bu açıklamaların genel olarak olumlu ve kampın nasıl bir katkı sağladığına dönük olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle kamp sonrası günlerde evlerindeki önemli gündem maddesinin kamp olduğu, çocuklarının kampa tekrar katılmak istedikleri velilerce vurgulanmıştır. Veliler, çocuklarının kampta öğretmen ve arkadaşlarıyla olumlu iletişim kurduklarını, bu iletişimlerinin bazı öğretmen ve arkadaşlarıyla kamp sonrasında da devam ettiğini belirtmişlerdir. Velilerin tümü özellikle kamp yöneticileri ve öğretmenlerine teşekkürlerini ifade etmişlerdir. Öğrencilere kamp süresince bir kısım spor programları da uygulanmıştı. Veliler çocuklarının spora ilgilerinin kamp sonrasında da benzer şekilde devam ettiğini belirtmişlerdir. Bir veli ise çocuğunun arkadaşlarıyla oynarken kampta öğrendiği yunları arkadaşlarıyla paylaştığını ve oynamak istediğini çoğu zaman gözlediğini vurgulamıştır.

Öğrencilerin kamp ile ilgili kazanımlarının neler olduğuna ilişkin olarak, öğretmen görüşlerine de başvurulmuştur. Kampa katılan öğrencilerin, kampın hedeflenen kazanımlarına bağlı olarak, 6. sınıfta derslerine giren Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji öğretmenlerinden görüşler alınmıştır. Öğretmenlerin, öğrencilerinin kamp sonrası okul yaşamlarında bir farklılaşma olup olmadığına yönelik görüşleri de olumlu ifadelerle ortaya konulmuştur. Öğretmenler sorulan bir soruya ilişkin görüşlerini "*Öğrenci(leri)m, kampa katılmaktan mutluluk duyduğunu ifade etmiştir.*" şeklinde ifade etmişlerdir. Buna ilişkin olumsuz bir ifade öğretmenlerce ortaya konulmamıştır. Öğretmenlerin örüş belirtmekte zorlandıkları soru "*Öğrencilerinizin, spor ile ilgili çalışmalara ilgisi artmış mıdır?"* sorusu olmuştur. Diğer sorulara veli değerlendirmelerinde de olduğu gibi, yüksek dereceleri ifade eden değerlendirmelerle cevap vermişlerdir. Ancak öğretmenler, kamp çalışmaları ile ilgili paylaşımlarının sınırlı kaldığını "*Öğrenci(leri)m, kamp yaşamını benimle ve arkadaşlarıyla kısmen paylaşmıştır.*" şeklinde ortaya koymuşlardır. "*Kampın, çocuğunuzun başkaları ile birlikte çalışma ve arkadaşlarıyla ilişkilerine katkıları olduğunu gözlemekte misiniz*?" sorusuna da olumlu cevaplar verdikleri ancak bunun daha net olarak okul ortamında gözlenebileceği velilerce ifade edilmiştir. Ancak genel kanı, kamp sonrasında bu arkadaşlık ilişkilerinin geliştiği yönündedir.

Sonuç olarak, öğretmen ve velilerin görüşleri, kamp etkinliklerine ilişkin yararlılık düzeyini yüksek derecede gördüklerini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, kamp uygulamalarının öğrencilerin gelişimlerinde kalıcı bir etki yarattığının göstergesi olarak da görülebilir.

Görüşme formlarındaki soruları cevaplandıran veli ve öğretmenler kendilerine verilen açık uçlu soruyu da cevaplandırmışlardır. Veli ve öğretmenlerden bazıları da, görüşme sonrası ya da öncesinde kamp yöneticisine mektup göndererek kamp ile ilgili görüşlerini ifade etmişlerdir. Verilen cevaplardan ya da ulaştırılan mektuplarda yer alan ifadelerin bazıları aşağıya aynen aktarılmıştır.

Veli Görüşleri

- *Çocuğum kamptan geldiğinde ona nasıldı diye sordum çok iyi fakat kısaydı dedi.*
- *Kampın ilköğretim ve liselerde daha geniş katılımla uygulanması öğrencilerin gelişimine katkıda bulunacaktır.*
- *Kamp süresi 10 gün olabilir. Velilerin kamp giderine biraz katkısı olabilir.*
- *Çocukların anne ve babalarından ayrı olarak kampa katılması kendilerine güvenleri adına çok güzeldi. Bununla birlikte arkadaşlar edinip onlarla bir şeyler paylaşmış olması da çok güzeldi.*
- *Kampta onlar ilgilenen ağabeylerini ve ablalarını çok sevip onlara çok güvenmişler.*
- *Oğlum 2010 yaz bilim kampına katıldı. Oğlum kamptan ayrılmak istemedi. Kampta ne gibi şeyler yaptıklarını sorduğumda çok değişik etkinlikler yaptığınızı anlattı. Bu kampta oğlum arkadaşları ile birlikte çalışmayı ve paylaşmayı öğrendi. Sosyal ilişki ve sosyal faaliyetleri öğrendi. Bu kampın düzenlenmesinde emeği geçen herkese teşekkür ederim.*
- *Çocuğum kampa gittiği zaman çocuğumuz sosyal yönde arkadaşları ile ilişkileri artmıştır. Çocuğumun saygısı, çevreye duyarlılığında büyük değişim olmuştur. Bu kampın çocuğumuz için de bizim için de büyük bir önemi vardır. Böyle faaliyetler bir daha olursa sevinirim. Kampa teşekkür ederiz.*
- *Böyle sosyal ve bilim ile ilgili faaliyetlerin çocuklarımızın hayata bakış açılarını değiştirdiklerine inanıyorum. Kampta görev alan herkese başarılar diler ve teşekkür ederim.*
- *Kampın çocuğumun kişisel gelişiminde çok olumlu etkileri oldu. Konusunda uzman kişiler tarafından kendisine önem verildiğini görmek onu mutlu etti ve motive etti. Kendine güveni vardı ama daha da arttı. Sizlerin çocukları takip etmeniz onlara ayrı bir sorumluluk verecektir.*
- *Kamp çok kısa sürdü.*
- *Bu bilim kampının çocuğumu çok yararlı olduğunu ve iletişiminin kuvvetlendiğini gördüm.*

- *Çocuğum için çok yararlı oldu. Sosyal ilişkileri gelişti. Çevresine daha çok ilgi duydu. Kampta yapılan etkinlikleri burada da yapmaya çalıştı. Birçok bilgi edindi. Öğretmenlerini çok sevmiş. Bu kampı açtığınız için çok teşekkür ederim.*
- *Kampın süresi azdı. Çocuğumun arkadaşları azdı ama şimdi çoğaldı.*
- *Tekrar olduğunda kesinlikle gönderirim. Bütün yardımcı olan öğretmenlere teşekkür ederim. TÜBİTAK yetkililerine de teşekkür ederim ve başarılar dilerim.*
- *Kamp süresinin biraz daha uzun olmasının daha fazla katkı sağlayacağını düşünüyorum.*
- *Ben oğlumu bu kampa gönderdiğim için çok mutlu oldum. Kendine güveni arttı. Daha aktif ve hareketli oldu. Derslerinde başarısı arttı. Arkadaşları ile iyi anlaşabiliyor. Kampın süresi uzatılırsa daha iyi olur. Çocukların daha çok öğrenmelerini sağlar.*
- *Çocuğum ve biz kamptan çok memnun kaldık. Gerek kendine olan güveni, gerekse değişik arkadaşlıklar kurabilmesi ve kendini iyi hissetmesi açısından çok faydalıydı. Umarım tekrar böyle bir kampa katılır.*
- *Çocuğum arkadaşı ile beraber aynı çadırı paylaşmayı öğrenmiştir. Ve arkadaşı ile paylaşması onu olumlu etkilemiştir. Çok önemli şeyler öğrenmiştir. Böyle bilgilendirici bir kamp kurduğunuz için sizlere çok teşekkür ederim.*
- *Devamını dileriz ve destekleriz.*
- *Kesinlikle devamını dileriz. Elimizden geldiğince de destekleriz. Kamplara katılan çocukların belirli dönemlerde bir araya getirilip ilişkilerinin devamını isterim. Ya da yıl içerisinde farklı bir faaliyette bunları yeni bir şeyler ile tanıştırabilirsiniz.*
- *Ben kızımı göndermekten çok memnun kaldım. Tüm düşünce ve yaşam tarzı değişti. Kendine özgüveni arttı. Öğretmenleri ile hala görüşmeleri sürüyor. Umarım önümüzdeki yaz tekrarlanır kamp ve kızımın gitme şansı doğar.*

Öğretmen Görüşleri

TÜRKÇE Öğretmenleri

- *Kendini rahat ifade edebilen cana yakın bir öğrenci olmasında kampın yararı olduğunu düşünüyorum.*
- *Arkadaşları ile uyumlu olmasına kampın yararı olduğunu düşünüyorum.*
- *Spora olan düşkünlüğünden ve derslerindeki başarında kampın etkili olduğunu düşünüyorum.*
- *Yazmaya, okumaya ve spora olan ilgisinde kampın katkısı olduğunu düşünüyorum.*
- *Öğrencimin kendi başına ayakları üzerinde durabilecek bir öğrenci olduğunu gözlemledim. Bunda kampa gitmesinin olumlu etkisinin olduğunu söyleyebilirim.*

- *Sosyal insan ilişkileri olumlu, liderlik vasıfları gelişmiş bir öğrenci. Bu meziyetlerini kampta geliştirmiş olabileceğini düşünüyorum.*
- *Derslerdeki başarısı arkadaşları ile uyumu ve spordaki başarısında bu kampın yararlı olduğunu düşünüyorum.*
- *Mükemmel bir öğrenci olmasında bu kampın yararı olduğu kanısındayım. Kendisini rahat ifade edebilen, liderlik vasıfları öne çıkmış ve bulunduğu ortamda kendisine değer verilen bir kişilik geliştirmiştir.*
- *Bu tür kampların sadece yaz aylarında değil, yıl içinde de düzenlenmesinin öğrencilerin eğitimleri için çok faydalı olacağı kanaatindeyim.*
- *Bu tür kampların öğrencileri her yönden geliştirdiğine inanıyorum. Devamının da olmasın gerektiğine inanıyorum.*
- *Öğrenci büyük bir istekle kampa katıldığı için her türlü etkinlikten keyif aldı ve kişisel, sosyal ve kültürel açılardan gelişmektedir.*
- *Bu şekildeki kampların öğrenci açısından yararlı olacağını zannediyorum.*
- *Kampın sosyal bir ortam sağlaması sonucunda öğrencilerimiz sosyal aktivitelere katılırken daha ilgili olmuştur. Grup psikolojisini kendi aralarında da sergilemeye başlamıştır. Arkadaşlarına kampı anlatarak bu kampların önemini vurgulamıştır.*
- *Öğrencim kamp hayatından sıklıkla söz etti. Serbest tartışma konularında kamp hakkında detaylı bilgi verdi. Ayrıca öğrenci sosyal yönden kendini rahat ifade edebildi.*

SOSYAL BİLGİLER Öğretmenleri

- *Yaz Kampı faaliyetlerinin artırılmasının öğrencilerin sosyal, kültürel ve fiziksel anlamda gelişimini arttıracağına inanıyorum.*
- *Bu tür etkinliklerin bütün yıla yayılması, çok daha fazla merkezde yapılması ve çok daha fazla öğrencinin bu tür imkânlardan yararlandırılması faydalı olacaktır.*
- *Bu tür etkinliklerin bütün yıla yayılmasını, çok fazla yerde yapılmasını ve çok fazla öğrencinin bu etkinliklerden yararlandırılmasını isterim.*
- *Bu tür etkinliklerin daha fazla merkezde yapılmasını ve daha fazla öğrencinin yararlanmasını istiyorum. Ayrıca sadece il merkezlerinden değil ilçelerden de öğrenci alınmasını çok olumlu karşıladım.*
- *Bu kampın daha sık aralıklarla ve daha geniş kitleye hitap etmesini diliyorum. Kampları her açıdan olumlu buluyorum.*
- *Öğrencimin bu kamp döneminden sonra kendisine olan güveninin arttığını, sosyal ilişkilerinin geliştiğini gözlemledim. Bu tür organizasyonların düzenlenmesi öğrencilerin de ders başarılarını arttıracaktır.*

MATEMATİK Öğretmenleri

- *Bu kampların öğrencilere yararlı olduğunu düşünüyorum.*
- *Öğrencimizin başarma azminin arttığını gözlemledim. Çevre bilincine sahip bir birey olduğu ve aynı zamanda arkadaşlarını bu konuda bilgilendirdiğini gözlemledim.*
- *Bu tür kampların öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını ve öğrenmelerini daha kalıcı ve zevkli hale getirdiğini düşünmekteyim. Gerek sosyal gelişim gerekse bilimsel düşünmeyi gerektirme bakımından çok güzel bir etkinlik.*

FEN VE TEKNOLOJİ Öğretmenleri

- *Kampın imkânlarından daha fazla öğrenci yararlandırılmalı.*
- *Oldukça olumlu etkilerin olduğu görülmüştür. Öğrencilerin derse olan yaklaşımları daha da artmıştır. Diğer öğrenciler de benzer organizasyonlara daha istekli hale gelmişlerdir.*
- *Her yıl tekrarlanmalı. Her yıl yapılmalı.*
- *Fen ve teknoloji dersi öğretmeni olarak düzenlemiş olduğunuz kamp için sizlere teşekkür ediyorum. Kamplarınıza çok sayıda öğrencimin katılmasını isterim.*
- *Fen ve teknoloji dersi öğretmeni olarak düzenlemiş olduğunuz kamp için sizlere teşekkür ediyorum. Kamplarınıza çok sayıda öğrencimin katılmasını isterim çünkü kampa giden öğrencilerim fen ve teknoloji dersini çok seviyor.*
- *Sizlere teşekkür ediyorum. Umarım daha sonraki yıllarda çok sayıda öğrencim kampınıza katılır.*
- *Kamp organizasyonlarının sayı ve zamanının arttırılması öğrencilerin başarısına ve sosyal yönlerinin gelişmesine olumlu katkılar sağlayacağı kanaatini taşıyorum.*
- *Öğrencimin kamp yaşamından çok mutlu olduğu, güzel bir anı olarak saklayacağı anlaşılmıştır.*
- *Öğrencimin hayata bakış açısını genişletmiştir. Hedefleri büyümüş, başarma azmi ve okuma isteği artmıştır. Kendini özel hissetmiş ve değer görmenin hazzını yaşamış. Kendine olan sevgisi ve güveni artmıştır.*

Okul Müdürü

- *Bu tür kampların öğrencilerin bilimsel çalışma ve düşünme süreçlerine katkısı olduğunu gözlemledim. Bu tür çalışmaların arttırılması çocukların derse olan ilgisini arttıracaktır. Teşekkürler.*

KAYNAKÇA

Cüceloğlu, D. (1992). *İnsan ve Davranışı,* Remzi Kitabevi. İstanbul

Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and Crisis.*W. W. Norton,

Gallahue, D. (1982). *Understanding Motor Development in Children.* John Wiley and Sons, New York.

Topkaya, İ. (2004). *Oyun, Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminin Eğitsel Temelleri.,* Nobel Yayınları., Ankara

BÖLÜM 7

Güzel Sanatlar Eğitimi

THE RESEARCH HABITS OF FINE ARTS STUDENTS

Pelin Öztürk Göçmen

Gazi Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi, Beşevler, Ankara, Türkiye

pgocmen@gazi.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmada, güzel sanatlar öğrencilerinin araştırma alışkanlıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın güzel sanatlar fakültesi öğrencilerini kapsamasının nedeni, bu fakültelerin yetenek sınavı ile öğrenci alıyor olmasıdır. Öğrencilerin araştırma alışkanlıklarının ortaya çıkartılması için araştırmacı tarafından geliştirilen anket, Ankara'daki güzel sanatlar fakültelerinde öğrenim görmekte olan kırk öğrenciye uygulanmıştır. Bu araştırma ile, kütüphane kullanım sıklığı, kütüphanenin kullanım amaçları, online veritabanlarının kullanımı gibi konularda öğrencilerin alışkanlıkları bulgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Güzel sanatlar, öğrenci, araştırma alışkanlığı*

ABSTRACT

In this research, I try to find out the research habits of fine arts students. The importance of choosing fine arts faculty is faculty's student selection method. Aptitude test are used for making selection between the students. For discovering the research habits of fine arts students, a questionnaire is prepared by the researcher. 40 students from fine arts faculties in Ankara, Turkey were asked to answer the survey. With this research, I want to find out conclusions about the research habits as the frequency of using library, aims of using library, frequency of using online databases etc.

Keywords: *Research, Fine arts, Student.*

1. GİRİŞ

Alışkanlık, iç ve dış etkilerle davranışların tekrarlanması, hep aynı biçimde gerçekleşmesi sonucu beliren şartlanmış davranış biçimidir (TDK, 1992: 52). Kütüphane kullanma alışkanlığı da bireyin kütüphaneden çeşitli amaçlarla ve belirli aralıklarla yararlanması anlamına gelmektedir. Bu alışkanlıkların; bireyde zekâ gelişimi, eğitimde başarı, dil ve iletişim becerisi, etkin ve sosyal bir

kişilik oluşturma, eleştirel düşünme yeteneği geliştirme alanlarında yaşamsal katkıları olduğu ve sonunda sosyo-kültürel gelişmeye katkıda bulunduğu söylenebilir (Yılmaz, 2002: 442). Bir çocuğun okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını kazanıp, geliştirmesinde birçok bireysel ve toplumsal etken rol oynamaktadır. Bu alışkanlıklarda bir ülkedeki kültür yapısı, eğitim sistemi, düşünce özgürlüğü, medya gibi toplumsal etkenlerin yanı sıra aile, öğretmen, kütüphaneci, arkadaş grubu gibi, yakın çevrenin etkisi de söz konusu olmaktadır (Yılmaz, 2004: 116).

2. YÖNTEM

Araştırmanın evreni, Ankara'da güzel sanatlar fakültelerinde öğrenim görmekte olan ikinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklem ise güzel sanatlar fakültesi ikinci sınıfında okumakta olan 40 öğrenciden oluşmaktadır.

Bu öğrencilere, araştırma alışkanlıklarının tespiti için, araştırmacı tarafından oluşturulan ve on üç sorudan oluşan anket uygulanmıştır.

Anket verilerinin analizinde SPSS 13.0 paket programından yararlanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Tablo 1'de görüldüğü gibi son bir yıl içerisinde güzel sanatlar fakültesi öğrencilerinin yarısı kütüphaneye hiç gitmemiştir. Öğrencilerin yüzde otuzu 1-3 kez; yüzde onu 4-6 kez; yüzde beşi 6-11 kez; diğer yüzde beşlik kısım ise 12'den fazla kere kütüphaneye gitmiştir.

Tablo 1: Son bir yılda üniversite kütüphanesine öğrencilerin,

Soru no 1	n	%
Hiç gitmemiş	20	50
1-3 kez gitmiş	12	30
4-6 kez gitmiş	4	10
6-11 kez gitmiş	2	5
12'den fazla defa gitmiş	2	5

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğrencilerin yüzde otuz beşi katalog taramıştır. Yüzde yirmi beşi bir kitabı veya dergiyi alıp vermiştir. Kütüphane koleksiyonlarını öğrencilerin yüzde yirmi beşi kullanmıştır. Öğrencilerin yüzde yirmi beşi çalışma salonlarını kullanmıştır. Yüzde beşi de kütüphaneye, yurt dışından kitap alınması için istekte bulunmuştur. Öğrencilerin yüzde onu ise açık erişim ile ders notlarına, bazı kitap ve tezlere ulaşmıştır. Bunların yanı sıra kütüphane kullanımı ile ilgili kurslara hiç bir öğrenci katılmamıştır. Kütüphaneler arası işbirliğinden yararlanmadıkları gibi yurt dışındaki kitap ya da makalelerin fotokopisini istememiş ya da ödünç getirilmesini sağlamamışlardır. Yeni gelen yayınları web üzerinden takip etmemiş; kütüphanede kullanmak için dizüstü bilgisayar da ödünç almamıştır.

Tablo 2: Kütüphanenin yararlanılan hizmetleri

Soru no 2		
Katalog tarama	4	5
Bir kitabı/dergiyi alma ya da verme	0	5
Kütüphane koleksiyonlarını kullanma (mikrofiş, CD-rom,film, slayt izleme)	0	5
Dışarı çıkarılamayan kitapları (sanat kitapları gibi) inceleme		0
Kütüphane kullanımı ile ilgili kurslara katılma		
Çalışma salonlarını kullanma	0	5
Kütüphaneler arası işbirliğinden yararlanma		
Yurt dışından, kütüphaneye alınması için kitap isteğinde bulunma		
Yurt dışındaki kitap ve makalelerin fotokopilerini isteme ya da ödünç getirilmesini sağlama		
Yeni gelen yayınların web üzerinden takibini yapıma		
Açık erişim ile ders notlarına, bazı kitap ve tezlere ulaşma		

		0
Kütüphanede kullanmak için laptop ödünç alma		

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrencilerin sadece yüzde yirmisi yurt dışından kitap alınmasını talep etmiştir. Öğrencilerin yüzde sekseni ise böyle bir talepte bulunmamıştır.

Tablo 3: Yurt dışından kitap alınmasını talep etme

Soru no 3	n	%
Evet	8	20
Hayır	32	80

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğrencilerin en çok yararlandıkları kaynakların başında yüzde elli beş oranı ile online veri tabanları gelmektedir. Elektronik dergilerden öğrencilerin yüzde otuz beşi yararlanmaktadır. Öğrencilerin yüzde otuzu basılı dergiler ve elektronik kitapları kullanmaktadır. Basılı kitaplar öğrencilerin yüzde yirmi beşi; elektronik ortamdaki tezler ve altavista, google gibi siteler ise öğrencilerin yüzde yirmisi tarafından kullanılmaktadır. Öğrencilerin yüzde onu cd-rom'lar, konferans ve kongreler, kongre ve bildiri kitaplarından yararlanmaktadırlar. Mikrofişlerden ise yararlanan öğrenci bulunmamaktadır.

Tablo 4: Yararlanılan kaynaklar

Soru no 4		
Basılı dergiler	2	0
Elektronik dergiler	4	5
Basılı kitaplar	0	5
Elektronik kitaplar	2	0

Basılı tezler		5
Elektronik ortamdaki tezler		0
Kongre bildiri kitapları		0
Online veri tabanları	2	5
Konferanslar, kongreler		0
Mikrofişler		
CD-romlar		0
Altavista, google vb siteler		0

Tablo 5'te görüldüğü gibi en çok tercih edilen yöntem, online veri tabanlarını araştırmadır. Dergilerin son sayısını incelemek de yine öğrencilerin yarısı tarafından tercih edilen bir yöntemdir. Yeni çıkan kitapları öğrencilerin yüzde on beşi izlemektedir. Tez savunmalarını izleme ve diğer arkadaşları ile bilgi paylaşımını kullanan öğrenciler, tüm öğrencilerin yüzde beşi kadardır. Öğrencilerin yüzde onu ise konferans, kongrelere katılmakta ve burada sayılanlar dışında diğer yöntemleri tercih etmektedirler.

Tablo 5: Kullanılan yöntemler

Soru no 5		
Dergilerin son sayısını inceleme	0	0
Yeni çıkan kitapları izleme		5

Online veri tabanlarını araştırma	4	0
Konferans, kongrelere katılma		0
Tez savunmalarını izleme		
Diğer arkadaşları ile bilgi paylaşımı		
Diğer		0

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğrencilerin yüzde sekseni gibi büyük bir çoğunluğu kütüphaneden yeterince yararlandığını düşünmemektedir. Tüm öğrencilerin sadece yüzde yirmisi kütüphaneden yeterince yararlandığını düşünmektedir.

Tablo 6: Yeterince yararlanıyor mu

Soru no 6	n	%
Evet	8	20
Hayır	32	80

Tablo 7'de görüldüğü gibi öğrencilerin yarısından fazlası, çalıştığı konudaki kitapların kütüphanede olmaması nedeni ile kütüphaneye gitmemektedirler. Öğrencilerin yüzde yirmisi, kütüphane binasının uzak olduğunu ve çalışma alanlarının yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Diğer kütüphaneleri öğrencilerin yüzde on beşi tercih etmektedir. Rahatsız edici bir kokunun varlığı, öğrencilerin yüzde onunun kütüphaneye gitmeme nedenidir. Kütüphaneye gidecek zaman bulamayanlar ise tüm öğrencilerin yüzde onu kadardır. Öğrencilerin yüzde beşi ise çalışma ortamlarının gürültülü olması ve istediği kitapları yerinde bulamaması nedeni ile kütüphaneye gitmemektedir.

Tablo 7: Kütüphaneye gitmeme nedenleri

Soru no 7		
Kütüphane binasının uzak olması		

		0
Çalışma alanlarının yetersizliği		0
Çalıştığım konulardaki kitapların kütüphanede olmaması	2	5
İstediğim kitapların o an başka okuyucu üzerinde olması/ yerinde olmaması		
Işıklandırmanın uygun olmaması		
Kütüphanenin çok sıcak/ soğuk olması		
Kütüphanenin temiz olmaması		
Çalışma ortamlarının gürültülü olması		
Rahatsız edici bir kokunun olması		0
Diğer kütüphaneleri kullanmayı tercih etme		5
Kütüphaneye gidecek zamanın olmaması		0
Teknik olanakların (bilgisayar, fotokopi) yetersiz olması		

Tablo 8'de görüldüğü gibi online veri tabanları konusunda öğrencilerin yüzde yirmisinin bir bilgisi bulunmamaktadır. Online veri tabanlarını hiç kullanmayanlar, tüm öğrencilerin yüzde yirmisi kadardır. Öğrencilerin yüzde on beşi bir kere kullanmış; yüzde onu 5 ila 10 kere kullanmıştır. On kereden fazla online veri tabanlarından yararlanan öğrenciler, tüm öğrencilerin yüzde otuz beşi kadardır.

Tablo 8: Online veri tabanı kullanma sıklığı

Soru no 8	n	%
Bu konuda bilgim yok	8	2

		0
Hiç kullanmadım	8	20
Bir kez kullandım	6	15
2-3 kez	0	0
5-10 kez	4	10
10'dan fazla	14	35

Tablo 9'da görüldüğü gibi öğrencilerin yüzde kırkı Oxford Journals Online'ı; yüzde yirmisi Proquest'i; yüzde onu Ebsco-Host, ScienceDirect ve Kluwer'i; yüzde beşi ERIC ve ISI web of science veri tabanlarını kullanmaktadır. Elsevier e-kitaplar ise hiçbir öğrenci tarafından kullanılmamaktadır.

Tablo 9: Kullanılan veri tabanları

Soru no 9	n	%
Ebsco-host	4	10
Proquest	8	20
ERIC	2	5
Sciencedirect	4	10
Elsevier-e kitaplar	0	0
ISI-Web of Science	2	5
Oxford Journals Online	16	40

Kluwer	4	1 0

Tablo 10'da görülebileceği gibi öğrencilerin yarısı, dergideki makaleye ulaşmak için elektronik dergiyi bilgisayara yükleme yolunu tercih etmektedirler. Öğrencilerin yüzde yirmi beşi kütüphaneden fotokopisini almakta, yüzde on beşi ise kütüphanenin veri tabanındaki elektronik dergiden makalenin çıktısını almaktadır. Kütüphaneden dergiyi ödünç alanlar öğrencilerin yüzde onu kadardır. Diğer yöntemlerle dergideki makaleye ulaşan öğrenciler ise tüm öğrencilerin yüzde beşi kadardır.

Tablo 10: Dergideki makaleye ulaşma şekli

Soru no 10		
Kütüphaneden fotokopisini alma	0	5
Kütüphaneden dergiyi ödünç alma		0
Kütüphanenin veri tabanından elektronik dergiden makalenin çıktısını alma		5
Elektronik dergiyi bilgisayara yükleme	0	0
Diğer		

Tablo 11'de görülebileceği gibi öğrencilerin yüzde elli beşi basılı dergileri; yüzde kırk beşi ise elektronik dergileri tercih etmektedir.

Tablo 11: Derginin hangi versiyonunu tercih eder

Soru no 11	n	%
Basılı	22	55
Elektronik	18	45

Tablo 12'de görüldüğü gibi öğrencilerin yüzde yirmi beşi basılı dergilere ulaşmanın ve incelemenin daha kolay olduğunu düşünmektedir. Basılı dergiyi öğrencilerin yüzde yirmisi bazı dergilerin eski ciltlerinin elektronik versiyonu olmaması ve kütüphaneden ödünç alma kolaylığı nedeniyle tercih etmektedir. Öğrencilerin yüzde on beşi bazı dergilerin sadece basılı olduğu; yüzde beşi ise elektronik dergilerin kullanımının zor olduğu ve elektronik dergiler konusunda bilgisi olmadığı için basılı dergileri tercih ettiğini belirtmiştir.

Tablo 12: Neden basılı dergi

Soru no 12	n	%
Elektronik derginin kullanımı zor	2	5
Bazı dergiler elektronik değil, sadece basılı	6	15
Bazı dergilerin eski ciltlerinin elektronik versiyonu yok	8	20
Basılı dergilere ulaşmak ve incelemek daha kolay	10	25
Basılı dergileri kütüphaneden ödünç almak daha kolay	8	20
Elektronik dergiler konusunda bilgim yok, konuya aşina değilim		
Bilgisayar kullanmada zorlanıyorum, aradığım bilgiye kolayca ulaşamıyorum		

Tablo 13'te görüldüğü gibi öğrencilerin yüzde otuzu önceki sayılara erişim kolaylığı; yüzde yirmi beşi yirmi dört saat ulaşım kolaylığı, bilgisayardan ulaşım kolaylığı, daha kısa sürede daha fazla makale inceleme olanağı; yüzde yirmisi elektronik versiyonun daha çabuk yayınlanması, yüzde onu fotokopiye gerek kalmaması; yüzde beşi ise diğer nedenlerle elektronik dergileri tercih etmektedir.

Tablo 13: Neden elektronik dergi

Soru no 13		
24 saat ulaşım kolaylığı	0	5
Kütüphaneye gitmeden, bilgisayarınızdan ulaşım kolaylığı	0	5

Önceki sayılara daha rahat erişim	2	0
Derginin elektronik versiyonunun daha önce yayınlanması		0
Fotokopiye gerek kalmaması		0
Daha kısa sürede daha fazla dergi ve makale inceleme olanağı	0	5
Diğer		

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin en çok katalog taradıkları; kitap veya dergi alıp verdikleri; kütüphane koleksiyonunu ve kütüphanenin çalışma salonunu kullandıkları; çoğunlukla yurt dışından kitap istemedikleri; online veri tabanlarını kullandıkları ve bu veri tabanlarında araştırma yaptıkları; yeni çıkan kitapları öğrencilerin sadece yüzde on beşinin takip ettiği; kütüphaneden yeterince yararlanmadıklarını düşündükleri; aradıkları kitapları kütüphanede bulamadıkları; makalelere ulaşmak için elektronik dergileri bilgisayarlarına yükledikleri saptanmıştır. Ayrıca basılı dergilerin ulaşım ve inceleme kolaylığı nedeniyle; elektronik dergilerin ise kütüphaneye gitmeden ve kısa sürede fazla dergi inceleme kolaylığı nedeniyle tercih edildiği bulgulanmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin kütüphane kullanma alışkanlığı düşük düzeyde bulunmuştur. Oysa Kurulgan ve Çekerol (2008) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları yüksek düzeyde (güçlü alışkanlık) bulunmuştur. Bu farklılığın temel nedeni, yetenek sınavı ile güzel sanatlar fakültesine yerleşen öğrencilerin, diğer öğrenciler kadar araştırma alışkanlığı kazanmaması olabilir. Yine Kurulgan ve Çekerol (2008), yeterince kitap, dergi vb. okumadığını düşünen öğrencilerin, gerekçe olarak zaman bulamama sorununu ileri sürdüklerini bulgulamışlardır. Bu araştırmada ise öğrencilerin daha çok kütüphaneyi yeterince kullanmadıklarını, bunun nedenlerinden biri olarak da zaman bulamamayı gördükleri görülmüştür.

5.KAYNAKÇA

Kurulgan, M., Çekerol, G.S. (2008). Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt:8 Sayı:2. 237-258

Türk Dil Kurumu. (1992).Alışkanlık. Türkçe Sözlük içinde(c. 1, s.52). İstanbul: TDK, 1992.

Yılmaz, B. (2002). Ankara'daki ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. Türk Kütüphaneciliği. 16(4), 441-460.

Yılmaz, B. (2000). An Investigation on Reading and Library Use Habits of Turkish Students Studying in Primary Schools in Vienna. Bilgi Dünyası. 1(2): 280-306.

Yılmaz, B. (1996). Türkiye'de kütüphane kullanımının sosyo-ekonomik boyutu. Bilim ve Ütopya. (22) Nisan: 23.

Yılmaz, B. (2004). Kütüphane kullanma alışkanlığı. Yaşadıkça Eğitim. 3 (27): 6-8.

ERKEN KEMAN EĞİTİMİ: AZERBAYCAN VE TÜRKİYE ÖRNEĞİ

EARLY VİOLİN TRAİNİNG: AZERBAIJAN AND TURKEY RESEARCH

Lale HÜSEYNOVA

Cumhuriyet Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi

Müzik Bilimleri Anabilim Dalı

e-mail: lale_lad@hotmail.com

ÖZET

Müzik hayatımızın bir parçasıdır. Müzik insanı eğiten, geliştiren, değiştiren bir olgudur. Bu acıdan insanların müzikle iç içe olması çok önemlidir. Erken müzik eğitimi ise küçük yaşlardan bireyi daha verimli, daha kaliteli sonuçlara ulaştırmaktır. Bu çalışmanın amacı erken müzik eğitimi almanın ve keman öğretimine küçük yaşlardan başlamağın ne kadar gerekli olduğunu anlatmaktır. Aynı zamanda Azerbaycan ve Türkiye'de yürütülen müzik eğitim sistemindeki farklılıklar araştırılmış, okullarda verilen müzik derslerinin nasıl yürütüldüğü incelenmiştir. Çalışma, nitel araştırma yöntemleri arasında bulunan içerik analizi tekniği kullanılarak yürütülmüştür. İki ülke arasında müzik eğitimi açısından ortaya çıkan farklılıklar, benzerlikler belirlenmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: müzik eğitimi, erken keman eğitimi, Azerbaycan, Türkiye

ABSTRACT

Music is part of our life. Music is a phenomenon that educates, improve and change the people. İn this side people's intertwined with the music is very important. Early music education in the young ages leads to efficient and quality results. Aim of this work, explain the how necessary early music education and begin of the violin learning in the young age. At the same time researches the differences of the Azerbaijan and Turkey music education system about how they teaching. This research was making based on the qualitative research methods with content analysis technique. Between two countries music education differences and similarities was identified and gave advices.

Keywords: music education, early violin education, Azerbaijan, Turkey

1.GİRİŞ

Müzik ve çalgı eğitiminde kemanın önemi ve yeri büyüktür. Müzik tarihinin günümüze kadar gelip geçen her döneminde sırasıyla keman müziği derin iz bırakmıştır. Keman müziği değişik dönem bestecilerinin yapıtlarında iri ve küçük türleriyle farklılık göstermiştir. Keman insanı derinden etkileyen bir enstrümandır. Yaylı çalgılar ailesinde en önemli yeri olan keman eşsiz güzellikteki sesiyle farklılık göstermiştir. Sesi diğer çalgılara göre birçok bakımdan insan sesine daha yakındır. Aletin ses yorumu, ince ses kaliteleri, ses yöntemi vb. buna güzel ispattır (Hasanova, 2002).Ayrıca Keman aletinin insanla büyük bağlantısı vardır. İnsan ruhuna daha yakın bir enstrümandır. Fransız pedagog François Delsatre bir yazısında insanı şu şekilde anlatmıştır: "İnsan bir müzik aleti gibidir. Sırt ve omurga kemikleri tuşlardır. Vücut üyeleri ve kaslar tellerdir. Ruh ise bunun üzerinde oynayan bir ustadır" diyerek müziğin önemini vurgulamıştır (Yayla, 2000).

Ders yaparken öğretmenlerin öğrencilerle iletişiminde öğretmen öğrencisine "Kemanı konuştur" diyebilir. Sahiden güzel bir yorum dinlerken bunun şahidi olabilirsiniz. Keman hakikaten de konuşabilir. Ancak, onu konuşturmak için büyük bir zaman ve tecrübe gerekmektedir. Aletin tutuşundan başlayarak ses tonu üretimi, teknik, entonasyon, müzikalitenin daha sağlam olabilmesi için uzun zaman çalışmaları gerekmektedir. Enstrüman çalmaya küçük yaşlardan itibaren başlamanın gerekliliği uzmanlar tarafından önerilmektedir. Keman çalmaya yönelik alıştırmalar, aletin tutuşu, sağ ve sol ellerin konumlandırılması, parmak, teknik çalışmaları için geliştirici tavsiyeler vb. öneriler bu çalışma ve araştırmalarda yerini bulmaktadır (Auer: 1965). Bu sebeplerden, keman eğitimine erken yaşta başlamak oldukça önemlidir.

Genellikle çocukların 0-6 yaş arası dönemi en aktif dönem sayılır. Bu yaşlarda çocuk bir "sünger"dir. Etrafında her ne varsa onun dikkatini çeker, gördüklerini, duyduklarını içine alır ve başarılı olur. Aynı zamanda o yaşlarda aldığı eğitim ileride çocuğun başarılarını büyük bir ölçüde etkiler. O yüzden bu dönemde çocukların verimli ve kaliteli eğitim almaları sağlanmalıdır. Erken eğitimin başka olumlu nedenleri de vardır. Mesela küçük yaşlardan keman eğitimi almak, keman çalmaya başlamak daha verimli, daha etkili sonuçlara ulaştırmaktır. Bu nedenlerden biri özellikle yetişkin yaşlarda keman eğitimine başlayan öğrencilerle küçük yaşlarda başlayan öğrenciler arasında büyük farklılıklar yaşanmasındadır. Yetişkinlerin keman çalmaya başladıkları ilk gün küçüklere göre daha çok zorlandıkları bilinmektedir. Bunun birinci nedeni yetişkinlerin küçüklere göre kemiklerinin sertleşmesi ile bağlıdır. Oysa küçük çocukların kemikleri daha esnek, daha yumuşak olduğundan aletin tutuşu, vücudun duruşu çok rahat ve zorlanmadan olabilir. Küçük yaşlarda ister sol el (keman tutuşu), isterse de sağ el (yay tutuşu) tutuşlarında büyük başarılar görülmektedir. Sol elde parmakların tuşe üzerinde yuvarlak konumlandırılmasına, hızlı hareketine, parmakların tellere kolay indirip kaldırılmasına, sağ elde yay kullanımına, bileğin esnek hareket ettirilmesine, farklı yay tekniklerinin yapılmasına çok rahat ulaşılmaktadır. Diğer bir neden küçük yaşlardan başlayanların büyük çalgı

tecrübesine sahip olmasıdır. Bunu da birkaç dala ayırabiliriz; bu bireye hem ses kalitesi, hem ses tonu üretmesinde, hem tekniğin gelişmesinde, hem sahne tecrübesi kazanmasında büyük kazançlar getirir. Profesyonel kemancı güzel ses kalitesine sahip olan ve teknikleri yapabilen müzisyendir. Bir kemancının konser repertuarının değişik türlü eserlerle (duygusal, tekniksel) zengin olması onun performansını ortaya koyar.

Tarihe bakarak dünyaca ünlü kemancıların eğitimlerini gözlemlemek mümkündür. İspanyalı keman virtüözü Pablo De Sarasate (1844–1908) sekiz yaşında İspanya Kraliçesi İsabella`nın huzurunda verdiği konser sonrası kraliçe tarafından bir "Stradivarius" kemanı ile ödüllendirilmiştir. Belçikalı virtüöz Eugène-Auguste Ysaÿe (1858-1931) beş yaşındayken babasından keman dersleri almaya başlamıştır. Yaşadığı yüzyılın en büyük kemancısı olan, Yahudi ailenin çocuğu olarak dünyaya gelen ünlü keman virtüözü ve pedagog David Oistrakh (1908–1974), keman çalmaya beş yaşında başlamıştır. Keman ustası Itzhak Perlman, (1945) üç yaşında kemana başlamış, dört yaşındayken yakalandığı çocuk felci yüzünden tekerlekli iskemleye mahkûm kalmasına rağmen kemanını bırakmamıştır. Bu ünlülerin beste ve yorumları bugünkü günde keman eğitimcilerinin hem yorumcu, hem de eğitimci gibi yetişmesini sağlamıştır (Raaben,1967).

Keman eğitimi, süresi, gelişimi vb. bunun gibi konularla bağlı yabancı ve yerli araştırmacılar tarafından yüzlerle araştırma, çalışmalar yapılmıştır. Müzik eğitimcileri müzikte gelişmek, ilerlemek, başarılı olmak için küçük yaşlardan eğitime başlamayı önermişler (Ali,1987).

Sunulmuş olan bu araştırmanın konusu erken keman eğitiminin yanında iki ülke; Azerbaycan ve Türkiye'deki müzik eğitimi, özellikle araştırmanın konusu olan keman eğitiminde yaşanan farklılıklardır. Günümüzde müziğe büyük değer verilmektedir. Müzik hayatımızın bir parçasıdır, hayatımızı hava, su gibi doldurmaktadır. Yalın ve özlü anlamıyla müzik eğitimi, 'bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma', 'bireyin müziksel davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli değişiklikler oluşturma' ya da bireyin müziksel davranışını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme ve geliştirme süresidir (Uçan.1997).

Müzik bireyi terbiyelendirmek acısından çok büyük etkileyici imkânlara sahiptir. Bu yüzden okulöncesi zamanından ve ilköğretim okulunun 1. sınıfından başlayarak çocukların, yetişkinlerin, değişik türlü, karakterli müzik çalışmaları ile iç içe olması büyük önem taşımaktadır. Örneğin, Azerbaycan'da çocuk ve yetişkinler arasında sürekli yapılan çalgı, şarkı ve dans etkinliklerine, yarışmalarına, festivallerine ve müzik haftalarına katılmış olan ünlü Rus bestecisi, D.V.Kabalevski "Her hangi müzik aletinde çalmaya ve yahut müzik yorumcusu olmaya merak gösteren çocukların, yetişkinlerin sayı arttıkça, onlarda müziği dinleme becerisi arttıkça çok seviniyorum. Bana göre her bir öğrenci, talebe gelecekte hangi branşı seçmesinden asılı olmayarak müziği sevmeli ve öğrenmelidir diyerek bu konunun önemini vurgulamıştır.(Xelilov: 2009).

1.1.Problem Durumu

Çalışmada Azerbaycan ve Türkiye'deki müzik eğitimi sisteminde keman eğitimi derslerinin ilköğretimden başlayarak üniversite seviyesine uygulanan öğretim-eğitim programı araştırılmıştır. İki ülke eğitimlerindeki farklılıklar incelenmiştir. Bu araştırmanın amacı üzerinde çalışılmamış bir konu olan Azerbaycan ile Türkiye'nin müzik eğitimi alanındaki farklılıkların incelenmesidir.

2.YÖNTEM

Çalışma, nitel araştırma yöntemleri arasında bulunan içerik analizi tekniği kullanılarak yürütülmüştür. İki ülkenin güzel sanatlar eğitimi programları karşılaştırılarak analizler yapılmıştır.

2.1.Örneklem

Araştırmanın çalışma alanını Azerbaycan ve Türkiye arasındaki müzik eğitimi sistemlerindeki farklılıklar oluşturmaktır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Müzik öğretim ve eğitimi, belli hedefler, içerik-konular, öğretme-öğrenme gibi problemler içermektedir. Bu gün Türkiye'de bütün müzik eğitimi anabilim dallarında bireysel çalgı olarak keman eğitimi verilmektedir. Genellikle Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinden (AGSL) veya müzik eğitimi olmayan Genel (Düz) Liselerden öğrenciler Müzik Öğretmenliği, Güzel Sanatlar Fakültesi ve Konservatuarlara başvurmaktadırlar. Bireylerin üniversitelerde müzik programına girişte uygulanan Özel Yetenek Giriş Sınavı (ÖYGS) puanlarına mezun oldukları lise türü, ağırlıklı ortaöğretim başarı puanı (AOBP) eklenmektedir. Güzel Sanatlar Özel Yetenek Sınavlarında araştırmalar zamanı ÖSS ve orta öğretim başarı puanı yüksek olan öğrencilerin, bileşke puan sıralamasında ön sıraya yerleşmelerinin, yetenekli öğrencilerin ise kazanmasının engellendiği görülmektedir. Farklı üniversitelerde çalışan bazı öğretim elemanlarının resim-iş öğretmenliği yetenek sınavları ile ilgili görüşlerine göre "ÖSS ve AOBP' nin özel yeteneğin önüne geçtiği belirtilmektedir. Bu nedenle yetenekte çok başarılı olan öğrencilerin ÖSS ve AOBP' nin düşük olmasından dolayı bölüme giremediklerini ve bunun da "sistemin aksayan yönü olduğu" yönünde olduğu belirtilmiştir (Kaplan, Çakan; 2007). Aynı durum müzik öğretmenliği özel yetenek sınavlarında da yaşanmaktadır.

Çalışmada Türkiye genelinde bazı üniversite ve konservatuarlardaki müzik eğitiminin yürütülmesi ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

1. İstanbul Teknik Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuarı lise devresi eğitim sürecine yetiştirmek üzere küçük yaştan öğrenci alarak gerek teori ve çalgı, gerekse de birlikte müzik yapma ve müzik kültürü konularında hazırlayarak olumlu katkı sağlamak, 5 – 15 yaş yelpazesinde yer alan bireylerin müzikal potansiyellerini ölçümleyerek yeteneklerini sınıflandırmak, bu sınıflandırma sonucu sanatçı aday adaylarını çalgı seçimi konusunda yönlendirmek, konservatuar yaşantısıyla birebir ilişki kurdurarak özendirici olmak, konservatuar eğitimini seçmeyecek adayları sanatın estetik ilkeleriyle tanıştırarak ileriki yaşamlarında düşünsel edinimlerinin yanında duygusal zekalarını da kullanabilme olanaklarını öğretmektir.

2. Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuarı Müzik ve Bale İlköğretim Okulu İlköğretim 6. sınıftan itibaren eğitim vermektedir. Sağlık durumu elverişli İlköğretim 6.sınıfta okuma hakkını elde eden 12 yaşından büyük olmayan öğrenciler, kültür dersleri eğitiminin yanı sıra sanat eğitimi derslerini de okumak üzere Özel Yetenek Giriş Sınavlarına başvuruda bulunabilirler. Öğrenci sınav komisyonu tarafından piyanoyla çalınacak tek ses, iki ses, üç ses, dört ses sorularını doğru yanıtlayabilmeli ve piyanoyla çalınacak ezgileri sesle tekrarlayabilmeli, el vuruşları ile verilecek ritimleri tekrarlayabilmelidir. Müzik yeteneğini, müzikal duyuş, kavrayış ve hafızasını belirlemek üzere sınav komisyonu tarafından yapılacak benzeri testlerde başarılı olan ve yapılan mülakatta, müzik eğitimi ve mesleğinin gerektirdiği özellikler açısından (yapısal, zihinsel, duygusal vb.) olumlu izlenim bırakmış olan bireyler sınavı kazanma hakkına sahip olabiliyorlar

3. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Devlet Konservatuarında Müzik Bölümü, Sahne Sanatları Bölümü ve Müzikoloji Bölümü'nden oluşmakta; Yarı zamanlı, İlköğretim (6.,7.,8. sınıf)Lise ve Lisans (Üniversite) düzeylerinde eğitim verilmektedir.

4. Ankara Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi Erken Müzik Eğitimi Programında başlangıç çalgı (keman) eğitimi vermektedir.

Birkaç üniversite dışında bireyler, üniversitelerde güzel sanatlar fakültelerinde, eğitim fakültelerine bağlı müzik ana bilim dallarında geç bireysel çalgı eğitimi görmekteler.

Göründüğü gibi başvurular AGSL ve düz Liselerden gelen öğrencilerden oluşmaktadır. Sonuçta Üniversitede Bireysel Çalgı Eğitiminde (keman)eğitim-öğretim gören öğrencilerin yaş farkı 18-23, Düz liselerden gelen öğrencilerde yaş sınırı bazen 23 yaş üzeri de olmaktadır. Bu yaşlarda eğitim gören öğrencilerde bazı sorunlar yaşanmaktadır. Örneğin, bu sorunların geç çalgı eğitimi sonucunda ortaya çıkan vücut, kastaki gerginlikler, geç yaşta müzikte ilerleme vb. problemlerden oluşmasıdır. Müzikte ilerlememe, performansta ilerlememe, çalgı tecrübesi kazanmamadaki (edinmeme) sebepler bir tek vücut gerginliklerinde yaşanan sorunlardan dolayı yaşanan olumsuzluklardan ibaret değildir. Başka sebeplere göre de öğrencilerin geç eğitime başlamalarının bir

de üstüne bazen AGSL mezunu adayların ÖYGS' na mezun oldukları branşla değil, başka bir aletle girmeleri de gözlemlenmektedir. Belli ki, aday AGSL' de kendi branşında sorunlu olduğu için başka aleti tercih etmiştir. Bu tür öğrenciler üniversiteyi kazandıktan sonra da AGSL'de 4 sene boyunca çalmış oldukları aletin yerine başka bir aleti seçmektedirler. Bu durum başka sorunlara da neden olmaktadır. Örneğin, 4 sene yeni aletle tanışma, aleti çalmaya ilişkin temel bilgi ve becerilerin öğrenilmesi ve uygulaması ile geçmektedir. Oysa AGSL' de artık temeli olan, 4 sene içinde çaldığı kendi aletinin üstüne 4 yıl daha eklenirse çalgıda ne kadar gelişmeler, ilerlemeler yapılabilirdi.

AGSL' de kemana başlamak zaten geç zamandır. Daha erken eğitim-öğretim görmek çok daha fazla katkılar sağlamaktadır. İlköğretim öğrencisinin lise öğrencisiyle yaş farkı kıyaslanırsa, arada 7 sene boşa gitmiş olarak görünmektedir. AGSL' lerin 13–14 yaş sonrası geç çalgı eğitimine başlaması ve bu yaştaki öğrencilerin ergenlik dönemi sorunları gibi faktörler etkisinde çalgı eğitimi güçleşmekte ve beraberinde ciddi sorunları gündeme getirmektedir(Uluç,2006).

AGSL' de geç eğitime başlamayın yanında bir de öğretmen düzeyinin eğitim-öğretiminin yürütülmesinde büyük önemi vardır. Yüksek lisans ve doktora imkânına sahip olmamış, bulundukları illerde müzik eğitimi anabilim dalları olmayan dolayısı ile akademik kişi ve kurumlarla iletişim kuramayan, yetiştiği kurumlarda bu açığını ve eksikliğini giderme yönünde çalışmalar yapmayan keman eğitimcileri maalesef çoğunluktadır (Türkmen,2006). Zaten eğitimde geç kalmış öğrencilerin bir de bu tür keman eğitimcilerinin "eline düşmesi" eğitim ve öğretimde seviyenin düşmesine, alandaki gerilemelere sürüklemektedir.

Bazen de Üniversite Eğitim Fakülteleri Müzik ABD' nı, Güzel Sanatlar Fakültelerini veya Devlet Konservatuarlarını tesadüfen kazanan adaylara da rastlanmaktadır. Üniversite ve Konservatuarlarda Özel Yetenek Sınavlarında öğrencilerin arasında AGSL mezunlarından başka, diğer alanlar üzere ÖSS sınavlarından başarısız oldukları için rastgele özel yetenek sınavlarına başvurma durumları da görülmektedir. Yukarıda anlatılan "Sistemin aksaklığı" yüzünden diğer alanlarda başarısız olan öğrenciler boşta kalmamak amacıyla 1-2 ay içinde özel müzik ders kursları alarak bu defa müzik öğretmenliği veya güzel sanatlar fakültesi özel yetenek sınavlarını deniyorlar. Müzik öğretmenliğine göre yüksek ÖSS puanı olan bu öğrencilerin yetenekte başarısız olmalarına rağmen, sınav listesinde ilk sıralarda yer alması ve üniversitelere yerleşmeleri müzik eğitimindeki düşük seviyeye, kalitesizliğe neden olabiliyor. Oysa müzik eğitiminde yetenekli öğrencilere büyük ihtiyaç olduğu halde bu öğrenciler düşük ÖSS puanları yüzünden üniversite dışında kalıyorlar. Bu durumun değişmesi, yeni program oluşturulması gibi çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Azerbaycan'da tüm Konservatuar ve Müzik Eğitimli Üniversitelerde başlangıç müzik eğitimi almadan, İlköğretim müzik okulları ve Müzik Liseleri diplomasına sahip olmadan müzik eğitimini devam ettirmek veya sıfırdan müzik eğitimine başlamak mümkün değildir. Konuyla ilgili olan iki ülke arasındaki en büyük farklılık bu konudadır. Sadece, ilköğretim müzik okullarında temel müzik eğitimi

alan öğrenciler konservatuar ve üniversitelerde eğitimlerini devam ettirme hakkını kazanmaktadır. 7 senelik müzik okullarındaki öğrenciler ise, 7 yıllık müzik ilköğretim okulunun devamı olarak, müzik lisesinden sonra konservatuar ve üniversitelere başvurabiliyorlar. Görüldüğü gibi, Azerbaycan'da ilk adımlar ilköğretim müzik okullarından başlamaktadır. Azerbaycan'ın tüm illerinde normal ilköğretim okullarından başka, 7–11 yıllık müzik ilköğretim okulları, müzik liseleri vardır. Ayrıca, başkent Bakü'de 40 'a yakın ilköğretim müzik okulları eğitim vermektedir. Bu okullarda öğrenciler erken müzik eğitimi alma hakkına sahiptirler.

Araştırmada belirtilen önemlerden hareketle, günümüzde keman eğitiminin en fazla 6 - 7 yaşlardan başlanılması önerilmektedir. Araştırmada erken müzik eğitiminin bireye üstünlükler kazandıra bileceği belli bir süreç ve aşamaları tablo şeklinde sunulmuştur. Göründüğü gibi aletin tanıtımı, tutuşundan başlayarak belli seviye aşamasına kadar eğitim süreci ve yapılabilen gelişmeler, daha üst düzeydeki aşamalar tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Azerbaycan keman eğitim-öğretim programında örnek aşamalar

Aşama	Amaç	Yaş	Haftalık Çalışma
Temel Aşama	Keman yay tanıtımı, tutuşu, temel dersler	6 - 7	45 dk+45dk
I. Aşama	Eser çalışmaları, okul içinde konserlerde etkinliklerde yer alma	7 - 8	45 dk+45dk
II. Aşama	Temel teknik gelişmeleri, okullar arası yarışma, festivallere katılma	8 - 9	45 dk+45dk
Üstün Başarı	Yoğun çalışmalar, ulusal, uluslar arası yarışmalara hazırlık	9 ve yukarı	45 dk+45dk ve daha fazla

Tablo 1.de Azerbaycan'daki ilköğretim müzik okullarında uygulanan keman eğitim-öğretim programında olan örnek aşamalar sunulmuştur. Bir çocuğun bu müzik okullarına başvurması için yetenek giriş sınavlarında aranan şartlar içinde özellikle yaş sınırının olmasıdır. İlköğretim müzik okullarında keman eğitimi almak için en fazla 6-7 yaş çocukları sınava alınmaktadır. Sınav komisyonu tarafından piyanoyla çalınacak tek, çift ses sorularını doğru yanıtlayabilmesi ve piyanoyla çalınacak ezgileri sesle tekrarlayabilmesi, el vuruşları ile verilecek ritimleri tekrarlayabilmesi, bildiği şarkıyı söylemesi ve eğer bir enstrüman çalmayı biliyorsa bir parça seslendirmesi gerekmektedir. Ayrıca, çocuğun fiziği ve sağlık durumu da önem taşımaktadır. Özel yeteneği ile seçilen çocuklar okula alınmaktadır. İlk aşamalar kemanın ve öğelerinin tanınması, keman çalmaya ilişkin temel bilgi ve becerilerin öğrenilmesi ve uygulaması ile başlar. Çocuklara dört telin kullanımına ilişkin sağ ve sol elde gerekli bilgi, teknik ve becerilerinin kazanılmasını, sağ elde karmaşık yay tekniklerini, değişik sol el tekniklerini içeren çalışmalar yaptırılmaktadır. Sonraki aşamalarda yeni konumlarla tanışlık, kalıcı ve geçici çalışmalar, üst düzeyde yay teknikleri gibi konular çalıştırılır. Öğrenciler açık dersler veya sınavlar zamanı bireysel olarak tüm branş öğretmenlerinden oluşan komisyonun önünde dinlenir, buradan öğrencilerin sahne ve performans becerileri gelişir. Küçük ve büyük hacimli eser çalışmalarından sonra öğrencileri, yavaş yavaş sahneye alıştırmak için okul içindeki etkinliklerde görevler verilir. Okul kurallarına göre "Akademik Konserler" denen öğrenci konserleri düzenlenmekte, tüm öğrenciler yılda 3-4 farklı tür ve formuna göre eserlerle bu konserlerde çalmaktadırlar. Dönem başı ve sonu konserleri, okullar arası yarışma, festivaller, etkinliklerle dolu eğitim-öğretim aşamaları devam etmektedir. Daha yüksek performans gösteren çocuklar, ulusal ve uluslar arası yarışma ve festivallere katılmaktadır. Genellikle bu yarışmalar 9–13, 13–18 ve üstü yaş grubuna göre ayarlanmaktadır. Okul içinde birincilikle seçilen çocuklar önce okullar arası, daha sonra ulusal ve uluslar arası yarışmalarda görevlendirilir. Sadece bu okullardan mezun olan adaylar Müzik Lisesi, Üniversite Müzik Fakülteleri ve Konservatuara başvurma hakkını kazanmaktadır. Müzik Lisesi ve Konservatuar sınavlarına başvuran öğrenciler ise artık müzikte belli bir seviyeye gelmiş, müziğin gramerini, tarihini öğrenmiş, keman aletinde (veya diğer aletlerde) belirli seviyelere ulaşmış öğrencilerdir. Bu öğrenciler Çalgı-Performans, Solfej (yazılı ve sözlü), Armoni, Mülakat sınavlarına giriyorlar, başarılı olan adaylar kazanıyorlar. Kazanan adaylara üniversite ve konservatuarlarda alet değiştirme izni verilmemektedir. Alet seçimi sadece ilköğretim okulunda yapılmaktadır. Üniversite ve Konservatuarlarda öğrenciler ilköğretim ve lisenin devamı olan üst düzeyde eğitim-öğrenim görmektedirler. Haftalık ders saatleri 2 saattir. Resmi sınavların, yapılan etkinlik, dinleti ve resitallerin dışında öğrenciler Üniversite ve Üniversitelerarası, Ulusal ve Uluslararası keman yarışmalarına katılmaktadır

Ancak Türkiye' de böylesine ciddi ve önemli bir eğitimin standartları oldukça düşüktür. Tabloda Azerbaycan ve Türkiye'de keman eğitimi öğretim programlarının karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 2. Azerbaycan ve Türkiye'de başlangıç keman eğitimi öğretim programı değerlendirilmesi

Azerbaycan Respublikası Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müzik Okulları Öğretim Programı(1-11 sınıflar)	Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Öğretim Programı(9-12 sınıflar)
Öğrenme alanı	Öğrenme alanı
1. Keman Çalmanın Temel Dersleri	1. Keman Çalmanın Temelleri
2. Kemanda Pozisyonlar	2. Kemanda Konumlar
3. Keman ve Yay Teknikleri	3. Kemanda Teknikler
4. Gamlar – Etütler – Eserler	4. Diziler – Etütler – Eserler
5. Keman Müziğinde Dönemler	5. Keman Müziğinde Dönemler
6. Uygulama, Geliştirme ve Sergileme Dağarcığı	6. Uygulama, Geliştirme ve Sergileme Dağarcığı

4.SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada farklı eğitim sisteminin yürütülmesinden kaynaklanarak eğitimlerdeki farklılıklar gözlemlenmiştir. Ülkeler arasındaki program müfredat farklılıklarından dolayı eğitim-öğretim değişik formlarda gerçekleştirilmektedir. İki ülke arasında derslerin uygulanmasındaki farlılıkların başka nedeni öğretmen ve onların yetiştirilmesindeki farklılıklardır. Ortadaki farkı aradan kaldırmak için eğitim sisteminde bazı değişikliklerin yapılması gerekmektedir.

Keman eğitimi ve öğretiminin daha verimli olabilmesi için birçok yöntemler kullanılmalıdır. Unutulmamalıdır ki, keman öğretimi bireysel ders özelliğiyle seçilir. Her öğrencinin bireysel ders

yöntemi, uygulaması, seviyesi farklıdır. Her bir müzik öğretmeninin de öğrencilerine farklı yöntem ve teknik kullanması önemlidir. Bunların yanında öğretim elemanının da ayrıca bireysel keman eğitimi programı hazırlaması ve bu becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir.

Öğretmen verimli metot kullanarak eğitim-öğretim çalışmalarına başlamalıdır. Öğretmenin görevi bireyin özel eğitim yöntemleriyle müzik okumasını, çalgı çalmasını, müzik kültürü edinmesini ve beraber müzik yapabilmesini sağlamak, İlk derslerden itibaren öğrencide müzik dünyasına ve çalgı sanatına büyük bir ilgi uyandırmak gerekmektedir. Öğretmenin öğrenci ile tutarlı, etkili, sakin bir tarzda iletişim kurması, düzenli bir plan hazırlaması, ortaya çıkan her hangi bir problemi çözme yollarını bulması çok önemlidir. Örneğin, ilk derslerden küçük yaşlı öğrencinin karşısına aşırı ödevler koymak onun psikolojisinde ve fiziğinde gereksiz gerginliklere neden olabilir. Bu yüzden ilk derslerin sıkıcı olmaması, ilgi çekmesine ulaşılmalıdır. Çünkü öğrencinin müzik hayatında ilk adım olan bu dersler onu gelecek başarılarında olumlu veya olumsuz durumlara ulaştırabilir. Nota bilgisi, alette yönelik önbilgisi olan öğrencilere sıkılmamaları için üstün seviyede derslerin yapılması gerekmektedir. İlk derslerin yorucu olmamasına, eserlerin farklı türden olmasına özellikle dikkat edilmelidir. Örneğin, alıştırma, gam çalışmaları yapılmışsa, ardından etüt çalışılması öğrencinin yorulmasına, aynı zamanda sıkılmasına neden olabilir. Etüdün yerine eser, konçerto veya küçük türlü parçalar çalışılırsa dersin daha etkili devam etmesini sağlayabiliriz. Başka bir derste gam çalışmalarını etüt çalışmalarıyla değiştirebiliriz. Derslerde öğrencilerin birbirini dinleme fırsatını vermek, çalgıya ve eserlere yorum yapmak hem öğrencilerin gelişmelerine, hem de iyi sonuçlar elde edilmesine imkân sağlayabilir. Etkinliklerde yer almak, konserlere gitmek, farklı yorumları dinlemek de öğrencilerin alanlarında üst düzeyde yetişmeleri için çok büyük önem taşımaktadır. Seviyece üstün olan öğrencilere seviyesinin altında eserler çaldırmak onun ilgisini düşürebilir. Aynı zamanda seviyenin üstünde eserler çalıştırılması da iyi sonuçlar getirmez. Bu yüzden program seçiminde çok dikkatli olmak gerekmektedir. En büyük görev de eğitimcilerin üzerindedir. Öğrencilerin ilgisini çekmek, becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim ve öğretim yöntemlerinden yararlanmaları gerekmektedir. Farklı eğitim programlarına dayalı işbirliğinin oluşturulması, farklı yöntemlerle işlenen müzik eğitimi-öğretimi uygulamaları yapılmalıdır. Bunun için ilgili konferansların, sempozyumların yapılması konusunda gerekli çabaların gösterilmesi oldukça önem taşımaktadır.

Çalışmamızda iki ülke arasındaki keman eğitimi konusundaki farklılıkların üzerinde durulmuştur. Türkiye'de göze çarpan ve değiştirilmesi gereken en önemli nokta müzik eğitimine erken yaşta başlanabileceği eğitim kurumların oluşturulması, eğitimcilerin, öğrencilerin ve ailelerin bilinçlendirilmesidir. Ayrıca güzel sanatlar fakültesine düşük ÖSS puanları yüzünden yetenekli olduğu halde yerleşememiş öğrenciler için yeni bir düzenleme getirilmesi, Türkiye'nin var olan değerlerini kaybetmemesi için oldukça önemlidir.

KAYNAKLAR

Auer, L. (1965). Benim keman çalma yöntemim, Moskova, Muzıka Yayınevi

Auer, L. (1925). Grade course of violin playing . New York.

Ali, F. (1987). Müzik Eğitimimiz ve Sorunlarımız, Cem Yayınevi, İstanbul.

Beriot.Ch.(1858). Methode de violin en trois partie

Flesch,C. (1922). Die Kunst des Violinspiels, Berlin

Hasanova, L.V. (2002), Azerbaycan Bestecilerinin Keman Eserlerindeki Tarz ve Yorum Özellikleri (1970-1990 yılları arası), Bakü Müzik Akademisi, Doktora Tezi, Bakü.

Kaplan, S.; Çakan, M.; (2007). Resim-İş Öğretmenliği Özel Yetenek Giriş Sınavı: Yordama Geçerliliği ve Sınavın çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, 16.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, GOÜ, Tokat.

Lesman, İ. (1964). Keman çalmayı öğrenme metotlarındaki görüşler, Moskova, Devlet Müzik Yayınevi.

Mostras, K.G. (1962). Kemanda entanosyon. Moskova, Devlet Müzik Yayınevi

Raaben, L.N. (1967).Ünlü kemancıların hayatı, Moskova-Leningrad, Muzıka Yayınevi.

Türkmen, U. (2006) Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümlerinde Verilmekte Olan Keman Eğitimi Eser Dağarcığı Üzerine Düşünceler ve Öneriler, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, 26–28 Nisan, Pamukkale Üniversitesi Eğit. Fak. Denizli

Uçan, A. (1997). Müzik eğitimi. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları

Uluç, Ç.(2006). Güzel Sanatlar Liselerinde keman eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri, Yüksek lisans tezi, Edirne Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Xelilov,V. (2009) . Sanatkar Dergisi, 2,Azerbaycan Respublikası Tehsil Nazirliyi, Nisan- Haziran,s.7

AZERBAYCAN BAKÜ MÜZİK AKADEMİSİ BESTECİLİK FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİĞE VE BESTECİLİĞE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

BAKU ACADEMY OF MUSIC COMPOSITION FACULUTY STUDENTS' IDEAS ABOUT MUSIC AND COMPOSITION

Kemale ALESKERLİ

Bakü Müzik Akademisi, Azerbaycan

e-mail: kemale_@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Bakü Müzik Akademisi bestekârlık fakültesi öğrencilerinin eğitim-öğretim ile ilgili görüşleri, müzik eğitimini, besteciliği nasıl değerlendirdiği araştırılmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2010–2011 eğitim yılı Azerbaycan'da Bakü Müzik Akademisi bestekârlık fakültesi 1.2.3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Toplam 8 kişi örnekleme alınmış ve araştırmacı tarafından geliştirilen 17 adet açık uçlu sorudan oluşan ölçek uygulanmıştır. Öğrencilerin ölçekte yer alan sorulara verdikleri cevaplar, cinsiyet, sınıf seviyesi ve sosyo-ekonomik durum gibi bazı demografik değişkenlere göre analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Azerbaycan, Bakü Müzik Akademisi, müzik eğitimi, bestecilik

ABSTARCT

Aim of this research, Baku Music Academy composer faculty's student's opinion, about the educational process, music education and composers. Research examples are consisting of the 2010-2011 academic year Azerbaijan Baku Music Academy composer faculty's 1st,2nd,3rd and 4th students. Totally 8 person represent this researching and applied consisting of seventeen open-ended questions technic developed by investigator. Student's answers was analyzed and interpreted according to some demographic variables thorough as their ages, sexes, level of class and socio-economic status.

Keywords: Azerbaijan, Baku Music Academy, music education, composers

1.GİRİŞ

Azerbaycan halkı çok çeşitli müzik kültürüne sahiptir. Tarihi gelişimi boyunca Azerbaycan müzik folklorunun ilk ve temel form ve türlerinden, sözlü profesyonel müziğinden başlayarak büyük bestecilik yapıtlarına kadar büyük sanat yolu geçmiş, kıymetli ve değerli eserler yaratmıştır. Eserler yöntem çeşitliliği, usul içerikliği, tür ve formun yenileşmesiyle dikkat çekmektedir. Azerbaycan müziğinin babası, Üzeyir Bey Hacıbeyli'nin açtığı yolda Sultan Hacıbeyov, Cövdet Hacıyev, Gara Garayev, Fikret Amirov, Arif Melikov, Hayyam Mirzezade vb. besteciler birçok değerli eserleri ile Azerbaycan müziğini dünyaya tanıtmışlar. Ü.Hacıbeyli'nin "Leyli ve Mecnun", "Köroğlu", "Arşın Mal Alan", G. Garayev'in "Yedi Güzel", Fikret Amirov'un "Bin bir gece", Arif Melikov'un "Muhabbet Efsanesi" eserleri dünyanın en ünlü sahnelerinde ünlü sanatçılar tarafından oynanılmış ve günümüzde de oynanılmaktadır.

Büyük müzik âlimi olan Üzeyir Hacıbeyli, Azerbaycan'da müzik biliminin esasını koymuştur. Eserlerinde, Azerbaycan halk müziğini çağdaş bir şekilde yorumlayarak kullanan Üzeyir Bey Azerbaycan halk edebiyatını ve müziğini klasik batı müziği ile birleştirerek klasik müziğin halk arasında sevilmesini sağlamıştır. Bu şekilde batı kaynaklı klasik müziğin Azerbaycan kültüründe kendine özgü bir yeri olmuştur. Üzeyir Hacıbeyli'nin öğrencisi olan Fikret Amirov ülkesinin halk müziğine, tarihine ve edebiyatına düşkünlüğü ile bilinmiş ve tanınmıştır. Senfonik Mugam başardığı yaratıcı bir çalışmadır. "Şur", Kürd Ovşarı", "Gülüstani Bayatı Şiraz" Amirov'un ünlü senfoni mugamlarıdır. Gara Garayev Azerbaycan müzik kültürünün önde gelen bestecisi, pedagog ve eğitimcidir. Uluslararası ün kazanan Garayev, Üzeyir Hacıbeyov'dan sonra Azerbaycan müziğinin ikinci önemli bestecisi kabul edilir. O Senfonileri, 24 Prelüdü, Keman Konçertosu vb. eserleriyle Azerbaycan müziğinde yeni sayfa açmıştır. Garayev Azerbaycan ulusal bestecilik okulunun kurucusu sayılır. Ünlü besteci Arif Melikov, Heyyam Mrrzezade vb. gibi çok sayıda müzisyen ve besteci yetiştirmiştir. Arif Melikov bugünkü Azerbaycan'ın en ünlü bestecisi olup, ilk büyük eseri "Aşk Efsanesi"dir. Eser dünyanın çok ülkelerinde sahnelenmiştir. Melikov "Dvoe" (1967) ve "Two Hearts of Poem" (1981), 8 senfoni vb. eserler yazmıştır. Yapıtlarının en parlak sayfaları Nazım Hikmetin eserleriyle bağlıdır. O Türkiye'nin Bilkent Üniversitesi adına yapılan bir konser salonu ile onurlandırılmıştır. Profesör Arif Melikov hali hazırda Bakı Müzik Akademisi bestecilik bölümünün başkanıdır. Gara Garayev'in diğer devamcısı olan Hayyam Mirzezade de Azerbaycan bestecilik okulunun parlak isimlerinden biridir. Besteciliğe 1950 yıllardan başlayan H. Mirzezade kendi yapıtlarıyla, kendi tarzıyla farklılık göstermiştir. Onun "Triptik" adlı 2. Senfonisi, "Oçerki 63" Senfoni Poemi, "Marakeş Rapsodyası", "Aklar ve Karalar", özellikle Amerika bestecisi Charls Ayvz'ın anısına bestelediği "Memori" vb. eserleri KKTC. Fransa, İngiltere, ABD, Japonya'da seslendirilmiştir. Bu gün Azerbaycan bestecilik okulunun gelişmesi ve dünyada tanınmasında H.Mirzezade'nin de payı büyüktür. Hayyam Mirzezade bestekârlık görevini yürütmekle beraber, Azerbaycan Devlet Konservatuarının (Şimdiki Bakü Müzik Akademisi) bestekârlık sınıfında uzun yıllar Öğretim Üyesi

olarak eğitim vermiştir. Diğer Azerbaycan bestecileri gibi H.Mirzezade de bestecilik eğitiminde öğrencilerin doğru yolda ilerlemesine, onların düzgün yönlendirilmelerine çalışmıştır.

Üzeyir Bey Hacıbeyli'nin adını taşıyan Azerbaycan'ın müzik ocağı Bakü Müzik Akademisi (BMA) bu gün de eğitim-öğretim geleneklerini koruyarak yeni nesil besteciler yetiştirmektedir. BMA' nın bestecilik bölümünde eğitim-öğretim gören öğrenciler alanın sırlarıyla beslenerek kendi yapıtları üzerinde çalışmaktalar. Öğrenciler, Azerbaycan klasik müziğinin kurallarını artık devrimizin taleplerine uygun olarak, yeni müzik dili ile ifade etmektedirler. Yarattıkları eserleriyle yeni armoniler, yeni teknik usullerini kullanarak, devrin ruhunu yansıtmaktadırlar. Bu anlamda genç bestecilerin sanatı, Azerbaycan bestecilik sanatının gelişmesinde kalite bakımından yeni aşamalara taşımaktadır. Yalnız tüm bu eserlerin temelini mugamlar (makamlar) oluşturmaktadır. Eserlere can veren makamsal ezgiler milli ruhu temsil etmektedir. Yeni eserler yaratan öğrencileri eğitimde yönlendiren usta hocaları onların her birinin tekrar olunmaz bireysel usulü, besteci tarzı, besteci ilkelerinin oluşmasına yardımcı olmaktadır.

Bestecilik öğle bir meslektir ki, birey burada büyük hissiyata sahip olmalıdır. Onun kendine ait fikri, müzik dili olmalıdır. Özel yetenek isteyen bu meslekte taklit olamaz. Her besteci kendi dilini, kendi üslubunu oluşturmalıdır. Besteci olan kimse içinde yaşadıklarını, duygularını, hislerini, sevinç ve kederlerini çevreye aktarabilmeli ve paylaşabilmelidir. Bir yorumcu icrasıyla, besteci de bestelediği eserleriyle çevreyle paylaşmakta ve yüreklere yol açmaktadır.

Bestecilik eğitimi verilir, ama besteci olmayı öğretmek mümkün değildir. Bir eğitimci öğrencisini sadece yönlendirir, öğrenci ise artık kendi yolunu çizmelidir, kendi üslubunu bulmalıdır. Ünlü bestecilerin bestecilik hayatında da bunlar yaşanmıştır. A.Korelli müziğinin etkisi bir tek onun döneminde yaşamış Vivaldi, Lokatelli ve Tartini gibi bestecilerin değil, Hendel ve Bach'ı da etkilemiştir. Lakin besteciler zamanla bu etkiden sıyırarak kişisel dilini, tarzlarını bulmuşlardır.

Özel yetenek öyle bir vergidir ki, gizli kalsa bile, bir zaman mutlaka ortaya çıkar. Örneğin, dünyaca meşhur Rus bestecisi Çaykovski Petersburg'daki Hukuk Okulu'nu 19 yaşındayken bitirmiş ve Adalet Bakanlığı'nda memur olarak çalışmaya başlamıştır. 20 yaşındayken birçok eser, vals ve polka bestelemesine rağmen kendinde cesaret bulmadığı için bu besteler hep kâğıt üzerinde kalmıştır. Ancak bu durum çok uzun sürmemiştir. Mesleğinde mutsuz olan Çaykovski, memurluk görevinden ayrılarak Petersburg Konservatuarı'na başvurmuştur. Özel yeteneği onun müzikte yolunu aydınlatarak dünyaca ünlü besteciler listesine yerleşmesine neden olmuştur.

Bestecilik eğitimi içinde birkaç alanı kapsamaktadır. Örneğin, bestecilik eğitiminde edebiyat hakkında bilgiye sahip olmanın çok büyük önemi vardır. Müzik türünün bir dalı olan romanslar kuşkusuz, şiir, gazel ve edebiyatın başka alanlarından konu almaktadır. Ü.Hacıbeyli'nin meşhur "Sensiz" ve "Sevgili Canan"ı XII yüzyılın dahi şairi olan Nizami Gencevi'nin şiirlerine yazılmış

romanslarıdır. Film müziği, tiyatro müziği bestecilikte önemli noktalardan biridir. Göründüğü gibi, resim, felsefe, psikoloji, pedagoji, sosyoloji alanlarının bestecilikte yeri büyüktür. Bestecilik eğitiminde eserin alana göre felsefesini oluşturmak veya tasarımını vermek bireylerden profesyonellik istemektedir. Müzik aletleri için eser besteleyen bir besteci için nota bilgisinden, müzik türlerini bilmekten başka müzik aletlerinin özelliklerini, üstünlüklerini, hangi alet grubuna girdikleri, hangi imkânlara sahip olduklarını bilmek birinci şarttır. Bir orkestra şefinin orkestranın tüm aletlerinin özelliklerini, imkânlarını bilmesi ne kadar önemliyse, bir besteciye de müzik aletlerinin özelliklerini bilmek o kadar gereklidir. Müzik dünyasında bestecilerin beste yaparken yorumcularla sürekli temasta olmaları gerekmektedir. Aletin imkânları, derinlikleri, özellikleri hakkında bilgi almak amacıyla bestecilerin yorumcularla defalarca görüşmesi sonucunda eserlerinin yorumcuya ithaf etmesi gibi durumlarla karşılaşılmaktadır. Örneğin, ünlü keman ustası David Oystrax D.Şostakoviç'in eserlerinin ilk icracısı olmuştur. Besteci birinci ve ikinci Keman Konçertolarını, Keman ve Piyano için Sonatını bu kemancıya ithaf etmiştir..S.Rahmaninov Çello ve Piyano için Sonatını Anatoli Brandukov'a, G.Garayev Keman Konçertosunu tanınmış kemancı Leonid Kogan'a ithaf etmiştir. L.Kogan'ın besteci ve eser hakkında söyledikleri şunlardır: "G.Garayev'in besteci profesyonelliği, yüksek yapıtları canlı müzik kuvvesiyle doldurulan bu keman konçertosunda kendi ifadeliliği, icracı tekniğinin virtüözlüğü ve keman partisinin zorluğu ile dikkat çekmektedir" (Hasanova;2002,92,127).

BMA her yıl bestecilik fakültesinden 2-3 öğrenci mezun etmektedir. Müzikte özel yetenek isteyen özellikleriyle seçilen bu fakülte öğrencilerinin karşısında büyük sorumluluklar vardır. Müziğin bu alanı kendine özgü zorluklarıyla bilinmektedir. Bestekârlık fakültesi öğrencileri eğitim-öğretimde Azerbaycan Müzik Tarihi, Dünya Müzik Tarihi, Polifoni, Alet, Orkestra Bilgisi, Bestekârlık İhtisası eğitimi vb. almaktadırlar. Bu derslerin yoğun çalışmaları üzerine eser besteleme aşamaları devam etmektedir. Derslerde öğrencilerin bireysel müzik dili, kişisel beste özellikleri, kendi tarzı ve üslubunun oluşmasına çalışılmaktadır. Ders programında sınıflara göre müziğin farklı türlerine ait beste istenmektedir. Örneğin, 1. Sınıfın 1. Döneminde sınav programında öğrencinin Prelüt, 2. Dönemde Varyasyon, 2. Sınıfta Sonat, 3.Sınıfta Kuartet, Trio, 4. Sınıfta ise Konçerto, Senfoni bestelenmesi zorunludur. Öğrencilerden müziği hissetme, duyma, notaya geçirme becerilerine sahip olmaları beklenilmektedir. Tablo 1 'de BMA'da eğitim gören öğrencilerin bestecilik fakültesinde aldıkları örnek dersler verilmiştir.

Tablo 1. BMA'da eğitim gören öğrencilerin bestecilik fakültesinde aldıkları örnek dersler

GENEL VE ALAN EĞİTİMİ

I.YIL	II.YIL	III.YIL	IV.YIL
Batı Müzik Tarihi	Rus Müzik tarihi İngilisce	Azerbaycan Müzik Tarihi Azerbaycan Edebiyatı	Opera dramaturjisi
Azerbaycan Halk Müziği	Bestekarlık Azerbaycan dili	Sanat Tarihi Orkestra bilgisi	20.Yüzyıl Rus Müzik Tarihi
Bestekarlık	Analiz	Azerbaycan Halk Müziği Aranjmanı	Çağdaş Müzik Tarihi
Genel piyano	Alet bilgisi Genel piyano	Bestekarlık Genel piyano	Polifoni Orkestra bilgisi
Polifoni	Makam	Polifoni Partitür kıraati	Alet bilgisi Genel piyano

1.1.Çalışmanın Amacı

Araştırmada yeni nesil, bestekârlık bölümü öğrencilerinin eğitim hakkındaki görüşleri, müzik eğitimini nasıl değerlendirdiklerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Öğrencilere 20 adet açık uçlu sorudan oluşan ölçek uygulanmıştır. Uygulanan ölçek sonucunda öğrencilerin kişisel bilgileri, eğitim-öğretim hakkındaki görüşleri, ayrıca belli bir müzik eserinin türü, müzik teorisi, analizi, form bilgileri, besteci usul ve tarzını da ortaya çıkartmak amaçlanmıştır.

2.YÖNTEM

2.1. Örneklem

Azerbaycan Bakü Müzik Akademisi bestekârlık fakültesi öğrencileri araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışma, Bakü Müzik Akademisi 2010–2011 eğitim yılı birinci dönemde 1.2.3. ve 4. sınıf öğrencilerinden toplam 8 kişi ile yürütülmüştür.

2.2.Veri Toplama Araçları

Çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen 17 adet açık uçlu sorudan oluşan ölçek uygulanmıştır.

2.3.Veri Toplama Süreci

Araştırmacı tarafından geliştirilen 20 adet açık uçlu sorudan oluşan ölçme aracı 1.2.3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören 8 öğrenciye uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde Müzik eğitimi, beste eğitimi eleştirisi uygulaması için öğrencilere belli bir bestecinin önemli eserinin eleştiri sırasında tarzı ve teorik analizi hakkında yorum yapmaları istenmiştir. Bu yöntem öğrencilerin müzik eğitimi, beste eğitimi yeteneğinin ölçülmesi amacıyla seçilmiştir. Öğrencilerin müziğe ve besteciliğe ilişkin görüşlerini kapsayan anket uygulaması toplam dört ders saatlerinde (2+2) yaptırılmıştır. Her sınıfla ayrıca görüşmeler yapılarak öğrencilerin ölçekte verdikleri cevaplarla karşılaştırılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları, cinsiyetleri, sınıf seviyeleri ve genel seviyeleri incelenmiştir. Öğrencilerden toplanan veriler analiz edilerek ortak ve farklı görüşler incelenmiştir. BMA bestekârlık fakültesinde eğitim-öğretim gören öğrenciler faklı sınıf seviyelerinde olmalarına rağmen 8 öğrenci ankette uygulanan sorulara benzer ve anlamlı cevaplar vermişler. Farklı eğitim okullarından mezun olan öğrencilerin görüşleri arasında benzerlik ya da farklılık olsa da araştırmanın konusu olan müzik eğitimi ve beste eğitimine olan merak, istek, yetenek onları birleştirmiştir. 8 öğrenciden her birinde eğitim aldığı alanına, besteciliğe, müziğe, dünya müziğine büyük ciddiyet duydukları görülmüştür. Örnekleme alınmış öğrencilerin uygulanan ölçek sonucunda müzik ve bestecilik hakkında kişisel bilgileri, görüşleri ortaya çıkmıştır.

8 öğrenciden 3 kişi 1. sınıf, 1 kişi 2. sınıf, 2 kişi 3. sınıf, 2 kişi 4 sınıfta eğitim almaktadırlar. Bu çalışmada, 5 kişi 11 yıllık Müzik İlköğretim Okulu, 2 kişi Normal İlköğretim Okulu, 1 kişi ise Müzik Lisesi mezunudurlar. Öğrencilerden 3 kişi kız, 5 kişi erkek öğrencileridir. Görüşleri alınan kişilerden 2 tanesi yabancı uyruklu öğrencilerdir. Azerbaycan bestecilik okulu eğitim-öğretiminin yabancı eğitimciler tarafından önerilmesi çok önemli bir durumdur. Anne-babanın eğitim durumu şöyle sıralanmıştır; 4 öğrencinin velileri doktora, 2 tanesi lise, 2 tanesi ise ilköğretim okulları mezunudurlar.

4. sorunun cevabı genellikle tüm öğrenciler tarafından aynı cevaplandırılmıştır. Tüm öğrenciler kendi yeteneklerine güvenerek, aynı zamanda besteciliğe büyük merak duydukları ve çok istekli oldukları için bestecilik fakültesini seçmişler. Yalnız bir kişi 6 yaşından beste yaptığını, çok küçük yaştan artık bu mesleği seçtiğini belirtmiştir.

5. sorudan öğrencilerin önce okudukları şubenin 4 kişinin piyano bölümü, 2 kişinin halk çalgı aletleri (tar, kemanca), 1 kişi ressam, 1 kişi ise matematik bölümlerinde eğitim aldıkları görülmüştür.

6. soruyu cevaplarken öğrencilerin hepsi önce eğitim aldıkları şubelerin onlara çok yardımcı olduğunu belirtmişler. Farklı branşlara sahip olsalar bile hepsi kendi açıklamalarıyla dikkat çekmişler. Nedenini ise şöyle açıklamışlar; piyano bölümü mezunları beste yaparken eserin ilk önce piyanoda çalarak duyma imkânını elde ettiklerini vurgulamışlar. Halk çalgıları şube mezunları milli ezgileri, makamları daha derin öğrendikleri için eserlerinde milli müzikle çağdaş müziğin sentezini uyguladıklarında zorlanmadıklarını yazmışlar. Ressam bölümü öğrencisi karakter yaratmakta, matematikçi ise mantıklı düşünmekte önceki branşının çok etki gösterdiğini belirtmiştir.

Araştırmanın girişinde BMA'da bestecilik fakültesi öğrencilerinin sınav için zorunlu besteledikleri eserler belirtilmiştir. 7. soruda genellikle öğrenciler hepsi sınıflarına göre besteledikleri eserleri yazmışlar.

8. soruda öğrencilerden 5 kişi senfoni türde, 3 kişi ise müziğin tüm türlerinde beste yapmak istediklerini cevaplandırmışlar. Bu soruda fikir ayrılığı görülmüştür. Sebebini ise öğrencilerin çoğunluğu senfoni müziği daha çok sevdiklerini, diğerleri ise kendilerini geliştirmek, denemek amacıyla tüm türlerde beste yapmak istediklerini vurgulamışlar.

9. soruda öğrencilerin aynı fikirde oldukları görülmüştür. Tüm öğrenciler bu eserlerin milli medeniyetimizin, müziğimizin tanınmasında, gelişmesinde, dünya müziği ile aynı adımlamasında önemli olduğunu belirtmişler.

10. soruyu da tüm öğrencilerin aynı cevapladıkları görülmüştür. Öğrencilerin hepsi bu eserlerin müzik eğitimi ve yorumculukta büyük gelişmeler, imkânlar sağlamasını, yeni yorumlar ve tekniklerin ortaya çıkacağını yazmışlar.

11. soruda fikir ayrılıkları görülmüştür. Bazı öğrenciler klasik, bazıları empresyonist, diğerleri ise 20. Yüzyıl dönem bestecilerinin tarz ve yapıtlarının onları etkilediğini belirtmişler.

12. soruyu öğrenciler aynı cevaplamışlar. Üzeyir Hacıbeyli, Fikret Amirov, Arif Melikov'un yapıtlarından etkilendiklerini yazsalar da, yani tüm Azerbaycan bestecilerinin yapıtlarını sevseler de, hepsi özellikle Gara Garayev'in tarzını daha çok beğendiklerini vurgulamışlar. Sebebini ise Garayev'in milli müziğimiz ile çağdaş müziğin sentezini yapmasıyla açıklamışlar.

13. soruda da cevap aynı – Gara Garayev dahi bestecidir. Öğrenciler onun müziğinin felsefi düşünce ve ruhlu olduğunu yazmışlar.

14. soruda farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Çoğunluk G.Garayev'in balelerinin, bazıları tüm eserlerinin, bazıları da senfoni müziğinin önemli olduğunu belirtmişler. Eserlerin içerisinde öğrenciler Garayev'in 24 Prelüdünü, 3. Senfonisini, Keman ve orkestra için Konçertosunu örnek vermişlerdir. Bununla da 15. sorunun yorumlarından göründüğü gibi öğrenciler G.Garayev'in yapıtlarının dodekaphonie ve neoclassic tarzlı olduğunu belirtmişler. Önemli olan da öğrencilerin bu bilgiye sahip olmalarıdır.

15. soru da aynı cevaplandırılmıştır. Öğrenciler K.Karayev'in eserlerinin dodekaphonie (12 ton müziği) ve neoclassic (yeni klasikçilik) tarzında olduğunu vurgulamışlar. Onun müziğini analiz ederken temaların aktüel, felsefi, novator (yenilikçi), gibi özellikleri taşıması belirtilmiştir.

16. soruda tüm öğrenciler derslerde zorlandıkları kavramların olmadığını yazmışlar.

17. soruda öğrenciler derslerde hocaların onları besteciliğin sırları, yeni usuller, yeni tekniklerle tanıştırmasından dolayı çok zevkli kavramlar öğrendiklerini anlatmışlar.

18. soruda genellikle öğrenciler bestecilikte hem eğitim, hem de yeteneğin eşit olduğunu belirtmişler, sebebini ise her ikisinin birbirini tamamladığını belirtmişlerdir.

19. soruda öğrenciler genellikle yeni üslup, yeni türlerde müzik yazmayı, bestecilik tekniklerini, sanatın sırlarını öğrendiklerini belirtmişler.

20. soruda da çoğunluk kendilerini yetenekli bulmuşlar, hocalarının onları bu konuda destekledikleri yazmışlar, sadece iki kişi kendinin bu yolda birçok şey öğrenmesi gerektiğini açıklamıştır. Bu da normal ilköğretim okulu mezunlarının yeterli müzik eğitimi almadıklarından kaynaklanmış olabilir.

3.BULGULAR, SONUÇ VE YORUM

Ankette Bakü Müzik Akademisi bestekârlık fakültesi öğrencilerinden eğitim-öğretim ile ilgili görüşleri, müzik eğitimini, besteciliği nasıl değerlendirdiği hakkında açıklamaları istenmiştir. Ortaya çıkan sonuçları araştırmacı değerlendirmiştir.

Araştırma bulgularına göre örnekleme alınmış 8 öğrencinin eğitim durumu genel olarak yeterli bulunmuştur. Alt sınıfların başarı durumu üst sınıfların durumundan çok farklı olmadığı tespit edilmiştir. Sınıf içindeki başarı durumunda da öğrencilerin birbirinden farklı düzeyde olmadıkları görülmüştür. Ankette verilen sorular, öğrencilerin % 75 tarafından benzer şekilde cevaplanmıştır. Öğrencilerin farklı branşlardan gelmelerine rağmen müzikte başarılı olmalarının sebebi, mesleklerinde ilerlemeyi hedeflendirmeleri, bu yolda çaba göstermeleridir. Ancak, Normal İlköğretim okulundan mezun olan öğrencilerin müzik alanında diğerlerine göre yeterli bilgilere sahip olmadıkları, fakat onların da bu eksikliklerinin giderilmesine çaba göstermeleri anketteki sorulara verilen cevaplardan ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları incelendikte 4 öğrencinin velileri doktora, 2 tanesi lise, 2 tanesi ise ilköğretim okulları mezunu oldukları tespit edilmiştir. Örnekleme alınan kişilerden 5 kişi erkek, 3 tanesi kız öğrencileridir.

Öğrenciler çoğunlukla kendi arzularıyla bu mesleği seçtiklerini belirtmişler. Hepsi önceki branşlarının eser bestelemekte farklı şekilde olsa da yardımcı olduğunu yazmışlar. Verilen sorulardan eğitim-öğretimde tüm öğrencilerin başarı gösterdikleri, final haftasına bestelerini yetiştirdikleri görülmüştür. Bu onların ankette örnek gösterdikleri bestelemiş oldukları eserlerden anlaşılmaktadır. Tüm öğrenciler yeni neslin bestelenmiş oldukları eserlerin milli medeniyetimizin, müziğimizin tanınmasında, gelişmesinde önemli olduğunu belirtmişler. Aynı zamanda bu eserlerin müzik eğitimi ve yorumculukta büyük gelişmeler, imkânlar sağlayacağını yazmışlar.

"Müzik tarihinde hangi dönem bestecisinin tarzı, yapıtları sizi etkiliyor?" sorusunda öğrencilerin cevapları farklı olmuştur. Her bir birey kendi tarzı, kendi düşüncesine sahiptir, bu yüzden herkes farklı tercih yapmıştır. Bazıları klasik, bazıları empresyonist, diğerleri ise 20. Yüzyıl dönem bestecilerinin tarz ve yapıtlarının onları etkilediğini belirtmişler. Yalnız Azerbaycan bestecilerinin tarzı ve yapıtları arasında seçim yaparken tüm öğrencilerin soruyu aynı cevapladıkları görülmüştür, hepsi özellikle Gara Garayev'in tarzını daha çok beğendiklerini vurgulamışlar. Sebebini ise Garayev'in milli müziğimiz ile çağdaş müziğin sentezini yapmasıyla açıklamışlar.

Öğrenciler derslerde besteciliğin sırları, yeni usuller, yeni tekniklerle tanışmalarından dolayı çok memnun olduklarını belirtmişler. Onların genellikle yeni üslup, yeni türlerde müzik yazmak, bestecilik tekniklerini, sanatın sırlarını daha derinden öğrenmek istekleri gözlemlenmiştir. Anketten

öğrencilerin dünya müziğine, besteci tarzı, yapıtlarına dair bilgilerinin olduğu anlaşılmıştır. Onların ankette sorulmuş olan eserin analizinde vermiş oldukları cevaplar da yeterli bulunmuştur.

Bu sonuçlar Üzeyir Beyin adını taşıyan, onun çizdiği yolu devam ettiren bilim ocağının günümüzde geleneklerini koruyup, yeni yetenekler keşif ederek, layıklı genç besteci nesli yetiştirmesini kanıtlamıştır.

KAYNAKÇA

Aleskerli, Kemale (2011), Hayam Mirzezade- Fikirler, Düşünceler, Makaleler, I,II,bb.Bakü, “Nurlan”,664 s.

Hasanova, Lale,V. (2002), Azerbaycan Bestecilerinin Keman Eserlerindeki Tarz ve Yorum Özellikleri (1970-1990 yılları arası), Bakü Müzik Akademisi, Doktora Tezi, Bakü.

Hacıbeyov Üzeyir (1985), Azerbaycan Halk Musikisinin Esasları, “Yazıcı”,Bakü, 150 s.

Карагичева, Л.В. (1960), Кара Караев, Москва, “Советский композитор”, 293 с.

(Karagiçeva, L.V. Kara Karayev, Moskova, “Sovyet bestecisi”, 293 s.)

Виноградов, В. (1938), Узеир Гаджибеков и Азербайджанская Музыка, Москва. 77 с.

(Vinogradov , V. Üzeyir Hacıbeyov ve Azerbaycan Müziği, Moskova, “Müzik”,77s.)

Райзе, Е.С. (1969), О Музыке и Музыкантах, Ленинград, Музыка,166 с.

(Rayze, E.S. Müzik ve Müzisyenler hakkında, Leningrad, “Müzik”, 166 s.)

EK1: Müziğe ve Besteciliğe ilişkin Görüş Anketi

Müziğe ve Besteciliğe İlişkin Görüşler Anketi

Sevgili öğrenciler, bu anket sizin müziğe ve besteciliğe ilişkin görüşlerinizi almak için uygulanmaktadır. Ölçeğe vereceğiniz samimi cevaplar araştırmanın sağlıklı yürütebilmesi açısından önem taşımaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar kesinlikle nota dönüştürülmeyecektir.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Doç. Dr. Kemale ALESKERLİ

1. Kaçıncı sınıf öğrencisiniz? 1.sınıf( ) 2.sınıf ( ) 3. Sınıf ( ) 4. Sınıf ( )

2. Hangi okuldan veya liseden mezun oldunuz?

3. Anne Babanın eğitim durumu? İlkokul( ) ortaokul ( ) lise ( ) üniversite ( ) lisansüstü ( )

4. Neden bestecilik fakültesini seçtiniz?

5. Bestecilik fakültesinden önce hangi şube sahibiydiniz?

6. Önce sahip olduğunuz şube beste yapmakta size yardımcı oluyor mu? Cevabınız evet ise nedenini açıklayınız.

7. Çaldığınız enstrümana ait besteniz var mı?

8. En çok müziğin hangi türünde beste yapmak isterdiniz? Sebebi ile açıklayınız.

9. Müzik kültürümüzün gelişmesindeki bu eserlerin önemi nedir?

10.Bu eserlerin eğitim ve yorumculuk repertuarında ne gibi rolü vardır?

11.Müzik tarihinde hangi dönem bestecisinin tarzı, yapıtları sizi etkiliyor?

12.Hangi Azerbaycan bestecisinin tarzı, yapıtları sizi etkiliyor? Sebebi ile açıklayınız.

13.Garayev kimdir, tarzı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

14.Garayev'in bestelediği en önemli eser hangisidir?

15.Bu eserin tarzı, teorik analizi vb. hakkındaki yorumlarınız nelerdir?

16.Derslerde zorlandığınız kavramlar, noktalar nelerdir?

17.Derslerde zevk aldığınız kavramlar, noktalar nelerdir?

18.Bestecilik eğitiminde yetenek mi, eğitim mi daha önemlidir? Sebebi ile açıklayınız.

19.Bestecilik dersinde neleri öğrendiniz?

20.Bestecilik eğitiminde kendinizi yeterli buluyor musunuz, niçin?

İLKÖĞRETİM (1-8. SINIFLAR) MÜZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN MÜZİK BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

OPINIONS OF MUSIC TEACHERS ABOUT PRIMARY SCHOOL (GRADE 1-8) MUSIC EDUCATION CURRICULUM

Aslı KAYA

İnegöl Şükrünailipaşa İlköğretim Okulu

BURSA

aslikaya86@gmail.com

Sezen ÖZEKE

Uludağ Üniversitesi,

Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi ABD

BURSA

sezenozeke@uludag.edu.tr

ÖZET

Değişen ve gelişen dünyada bireylerin topluma uyum sağlamaları için öğrenmeleri gereken bazı kavramların, ilkelerin ve uygulamaların değişimi ile bireylerin davranışlarında yapılması düşünülen değişiklikleri ifade eden ve bunları sistemli bir biçimde bir araya toplayan eğitim programları da değişikliğe uğramaktadır.

Türkiye'de ilköğretim düzeyindeki müzik eğitimine yönelik olarak yapılan program geliştirme çalışmaları incelendiğinde 1924, 1936, 1948, 1968, 1995 yıllarında uygulamaya konulan programlar göze çarpmaktadır. Son olarak da 2007-2008 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan program hazırlanmıştır ve bu program günümüzde (2011) kullanılmaya devam etmektedir.

Bu araştırmada müzik branş öğretmenlerinin 2007-2008 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan ilköğretim (1-8. sınıflar) müzik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri alınarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada var olan durumu ortaya koymak amacıyla *betimsel yöntem* kullanılmış, veriler kaynak tarama ve anket yoluyla toplanmıştır. Müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin anket yoluyla alındığı bu çalışmada 40'ı kadın, 23'ü erkek toplam 63 müzik öğretmeninden elde edilen veriler SPSS 16.0 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular yorumlanarak öneriler getirilmiştir. Öğretmenlerin kişisel bilgilerini öğrenmek ve ilköğretim (1-8. Sınıflar) müzik dersi öğretim programına yönelik düşüncelerini almak için 5 tane açık uçlu, 2 tane "Evet- Hayır" şeklinde iki seçenekli ve 17 tane "Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde beşli likert tipi seçeneklerden oluşan toplam 24 anket sorusu hazırlanmıştır. Müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerini öğrenmek amacıyla öğretmenlere yöneltilen 5'li likert tipi 17 sorunun güvenirliği $\alpha = 0,80$ çıkmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin programın içeriği hakkında sahip oldukları bilgilerin yeterli olmadığı dolayısıyla branşa ve programa yönelik olarak düzenlenen çalıştay, seminer vb. toplantılara ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kılavuz kitap haricinde farklı kaynak kitapların kullanılmasının gerekliliği ve haftalık müzik dersi ders saatinin yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim, eğitim programı, müzik eğitimi, müzik dersi öğretim programı*

ABSTRACT

In the changing and developing world, education programs refer to the change of some concepts, principles, and applications which express the planned changes in the behavior of individuals and collect all these aspects together in a systematic manner are also changing continuously.

When the programs for musical education in Turkey are analyzed, the programs of the years 1924, 1936, 1948, 1968, 1995 stand out. Finally, the program, which was put in to practice in 2007-2008 educational year, was prepared.

In this study, the views of music teachers, who have been applying the primary school (1-8 grades) music education curriculum started in 2007-2008 educational year, have been evaluated.

Descriptive method was used in this research and the data were collected through literature review and a survey. Music teachers' opinions about the curriculum taken through a questionnaire in this study, 40 females and 23 males which means a total of 63 music teachers from the data were analyzed using the SPSS 16.0 statistical program. Recommendations were made through the findings emerging from the analysis of the data. Total of 24 survey questions were prepared to learn music teachers' personal information and their views of music education curriculum. The survey questions were composed of 5 "open ended questions", 2 "yes-no questions" and 17 "likert scale questions". The reliability of the 17 survey questions that were asked to the teachers for their opinions about primary school music education curriculum is $\alpha = 0,80$.

As a result of this research, it is revealed that the teachers' knowledge about the contents of the curriculum and its applications is not sufficient enough so they need workshops, seminars and etc.

about their subject and the curriculum. It is also found that there is a need of using other sources besides the guide books and hours of the music lessons in a week is not enough.

Keywords: *Education, educational program, music education, music education* curriculum

GİRİŞ

Eğitim; "Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" olarak tanımlanırken, eğitim programı "Öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği" (Demirel, 2005: 41, 43) olarak tanımlanmıştır.

Bireylerin davranışlarında yapılması düşünülen değişiklikleri ifade eden ve bunları sistemli bir biçimde bir araya toplayan eğitim programları değişen ve gelişen dünyada bireylerin topluma uyum sağlamaları için öğrenmeleri gereken bazı kavramların, ilkelerin ve uygulamaların değişimi ile değişikliğe uğramaktadır. Bu amaçla günümüze kadar birçok eğitim programı geliştirilmiştir.

Türkiye'de ilköğretim kurumlarında müzik dersine yönelik olarak, "Cumhuriyet Dönemi'nde 1924, 1926, 1936, 1948, 1956, 1962, 1968, 1973, 1976, 1995 ve 2006 yıllarında, farklı müzik ders programları hazırlama çalışmaları yapılmıştır. [Bu programlar arasında] 1924, 1936, 1948, 1968 programları temel programlardır" (Küçüköncü, 2007: 66). İlköğretim kademesindeki eğitim programlarında yapılan son değişiklik ise 2005-2006 eğitim-öğretim yılında yapılmıştır.

> 2004-2005 eğitim öğretim yılında pilot okullarda uygulanmaya başlanan; 2005-2006 eğitim-öğretim yılında yurt çapında uygulanan yeni ilköğretim programı, öğrenci merkezli öğrenme modeline göre geliştirilmiş ve bütün etkinlikler bu açıdan ele alınmıştır. Program yapılandırmacı yaklaşım modeline göre kurulmuş, öğrenciyi merkeze alan bir yapıdadır (Gerek, 2006: 39).

Programın temelini oluşturan yapılandırmacı yaklaşımı Demirel (2005: 132) "Öğrenenin, anlamı deneyim ve diğerleri ile etkileşim ortamında oluşturduğu ve öğretmenin öğrenenler için deneyimleri anlamlı kıldığı öğrenme bakış açısı" olarak tanımlamıştır. Açıkgöz'ün (2006: 61) yapılandırmacılık tanımlamasına göre ise bilgi "… duyularımızla ya da çeşitli iletişim kanallarıyla edilgin olarak alınan ya da dış dünyada bulunan bir şey değildir. Tersine; bilgi, bilen (öğrenen) tarafından yapılandırılır, üretilir. Bu nedenle yapılar kişiye özgüdür" şeklinde ifade edilmiştir. Kısaca yapısalcılık öğretmenin yol gösterici, rehber konumunda yer aldığı, bilgilerin ise öğrencilerin kendi bilgi, deneyim ve düşünmeleri sonucunda kendileri tarafından oluşturulduğu yaklaşım olarak tanımlanabilir.

İlköğretim kademesinde okutulan tüm derslerin öğretim programlarının temelinde yer alan yapılandırmacı yaklaşım sanat eğitiminin bir kolu olan müzik eğitiminin de temelinde yer almaktadır.

İlköğretim müzik dersine yönelik olarak Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 28.08.2006 tarih ve 348 sayılı kararı ile 2007-2008 öğretim yılından itibaren bütün sınıflarda uygulanmaya başlanan "İlköğretim Müzik (1-8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı"nın temel yapısını genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları kazanımlar, etkinlikler, açıklamalar, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme boyutları oluşturmaktadır.

Programda genel amaçlar Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

- Müzik yoluyla estetik yönünü geliştirmek,
- Duygu, düşünce ve deneyimlerini müzik yoluyla ifade etmelerine imkân tanımak,
- Yaratıcılık ve yeteneğini müzik üretme yoluyla geliştirmek,
- Bölgesel, ulusal ve uluslararası müzik kültürlerini tanımak,
- Kişilik ve öz güven gelişimlerine katkı sağlamak,
- Müzik yoluyla zihinsel becerilerinin gelişimini sağlamak,
- Müzik yoluyla bireysel ve toplumsal ilişkileri geliştirmek,
- Müziksel algı ve bilgilerini geliştirmek,
- Bireysel ve toplu olarak değişik türlerde şarkı dinleme, söyleme ve çalma etkinliklerine imkân sağlamak,
- Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak,
- İstiklal Marşı başta olmak üzere marşlarımızı özüne uygun söylemelerini sağlamak,
- Müzik yoluyla sevgi, paylaşım ve sorumluluk duygularını geliştirmek,
- Millî birliğimizi, bütünlüğümüzü pekiştiren ve dünya ile bütünleşmemizi kolaylaştıran müzik kültürü ve birikimine sahip olmalarını sağlamak,
- Atatürk'ün Türk müziğinin gelişmesine ilişkin görüşlerini kavramak ve Atatürk İlke ve İnkılaplarına gönülden bağlı bireyler olarak yetişmelerini sağlamak (Milli Eğitim Bakanlığı, 2007: 6)

şeklinde belirtilmiştir. Aynı zamanda program aracılığı ile öğrencide sözlü müziklerde Türkçeyi etkili, güzel ve anlaşılır kullanma, müziksel yaratıcılık, müziksel algı, bilgilenme, müziksel etkinlik ve kültürel boyutlarında eleştirel düşünme, müzik aracılığıyla sosyal değerlere önem verme, müziksel etkinliklerde olabildiğince teknolojiden yararlanma, müzik okuryazarlığı temel becerilerinin geliştirilmesi, paylaşım, hoşgörü, sorumluluk değerlerinin gelişmesi beklenmektedir.

Programda içerik açısından birbiriyle bağlantı olan dört temel öğrenme alanı yer almaktadır. Bunlar dinleme-söyleme-çalma, müziksel algı ve bilgilenme, müzik kültürü ve müzikte yaratıcılık öğrenme alanlarıdır.

Bu öğrenme alanları altında öğrenciye kazandırılması gereken davranış, bilgi ve beceriler kazanımlar ile ifade edilmiştir. Kazanımlar programda öğrencilerin gelişim düzeyi ve işlenen konunun özelliğine göre, birinci sınıftan sekizinci sınıfa doğru sarmal olarak sıralanmıştır. Böylece kazanımların kendi içinde ve birbirleriyle ardışıklık ilişkisi sağlanarak yeri geldikçe tekrarlanması sağlanmıştır.

Programda kazanıma yönelik olarak örnek niteliğinde verilen etkinliklerin; programın temelini oluşturan yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak, öğrenci merkezli ve öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin etkin rol almasını sağlayacak şekilde, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, var olan bilgileri ve çevresel özellikler göz önünde bulundurularak hazırlanmasına dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Müzik Dersi Öğretim Programı'nda yer alan açıklamalar bölümünde ise programda yer alan sembollerin anlamlarına yer verilmiştir.

Programa göre öğretme öğrenme sürecinde öğrencilerin müzik dersi ile ilgili hazır bulunuşluk düzeyini ölçme ve değerlendirme amacıyla eğitim-öğretim yılının başında, derse hazırlayıcı uygulamalar (etkinlikler, değerlendirme ölçekleri vb.) ile başlanması gerektiği vurgulanmıştır.

Müzik dersi kazanımları işlenirken öğrenci gelişim aşamalarının göz önünde bulundurulması, alternatif etkinlikler ile dersi desteklemeye özen gösterilerek konuların işleniş sırasının belirlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci çalışma kitabı haricinde bu kitapları destekleyen, içinde prozodi kurallarına, sesin kullanım tekniğine ve sınıf seviyelerinin ses sınırlarına uygun olan, Millî bayramlar, özel gün ve haftalarla ilgili marş, türkü ve benzeri seçkin eserler ile ses efektlerinin yer aldığı multi-medya araçlarından dersin işleniş sürecinde faydalanılması önerilmektedir.

Öğrenci merkezli eğitim anlayışı ve müzik dersi ile paralellik gösteren aktif öğrenme yöntemleri, genel öğretim yöntemleri ve özel müzik öğretim yöntemleri (Dalcroze, Kodaly, Orff vb.) programda yer almaktadır. Nota öğretiminin amaç değil araç olduğu programda nota öğretimine 4. sınıf düzeyinden itibaren başlanmış, kulaktan şarkı öğretimi ise her düzeyde kullanılabileceği belirtilmiştir. Ayrıca 7. ve 8. sınıf düzeylerinde öğrencilerin ses yapılarındaki değişim sebebiyle şarkı söyleme etkinliğinden çok dinleme, çalma ve yaratıcılık eğitimlerine ağırlık verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Atatürk İlke ve İnkılâpları'na bağlı, ulusal bilinci gelişmiş, ince sanat zevkine sahip kültürlü bireyler yetiştirme anlayışının her zaman göz önünde bulundurulması ve Atatürkçülük kazanımlarının yıl içinde özel gün ve haftalarla ilişkilendirilerek tekrarlı olarak işlenmesi vurgulanmıştır.

Ölçme değerlendirmede ise yine programın temeli olan yapılandırmacı yaklaşım göz önünde bulundurularak öğretim sonunda yapılan tamamlayıcı (summative) değerlendirmenin yanında, öğretim süresince yapılan ölçümlere dayanan şekillendirici (formative) değerlendirme kullanılmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme uygulamalarından mümkün olduğunca kısa bir süre sonra öğrenciye, kazanmış olduğu davranışların nicelik ve niteliğine ilişkin bilgi verilerek öğrencinin bu bilgiler çerçevesinde eksik olan öğrenmeleri tamamlama, yeterli olduğu öğrenmeleri geliştirme ve böylece kendini tanıyarak gelecekteki çalışmalarını planlayabilme imkânı sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Öğrencinin başarısı sadece yazıya dayalı değil günlük hayatla ilişkili ödev ve görevler verilerek açık

ve net ölçütlerle ölçülmektedir. Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının yanı sıra geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının (açık uçlu sorular, kısa yanıtlı maddeler, eşleştirme maddeleri, doğru/yanlış maddeleri vb.) yeniden yapılandırılarak özellikle nota dayalı değerlendirmelerin yapılmasında kullanılabileceği belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2007).

Bu araştırmanın amacı; 2007-2008 eğitim-öğretim yılından itibaren bütün sınıflarda uygulanmaya başlanan ilköğretim (1-8. Sınıflar) müzik dersi öğretim programını uygulamakta olan müzik branş öğretmenlerinin programa ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu doğrultuda müzik öğretmenlerinin,

1. İlköğretim (1-8. Sınıflar) müzik dersi öğretim programına yönelik olarak programın temel yapısını oluşturan genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler, açıklamalar, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerinin neler olduğu,
2. Müzik dersi öğretmen kılavuz kitabı ve haftalık müzik dersi ders saatinin yeterliğine yönelik görüşlerinin neler olduğu sorularına yanıt aranmıştır.

Araştırma betimsel bir çalışmadır. “Betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef alır” (Kaptan 1998: 59).

Araştırma Türkiye’nin çeşitli bölgelerinde görev yapmakta olan 40’ı kadın, 23’ü erkek toplam 63 müzik branş öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırmada veri toplanma aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Anket geliştirme aşamasında; araştırmanın problemi ekseninde sorular belirlenerek taslak bir form oluşturulmuştur. Ardından iki uzman görüşüne başvurulmuş ön uygulama yapılarak elde edilen sonuçlara göre anket yeniden düzenlenmiştir. Öğretmenlerin kişisel bilgilerini öğrenmek ve ilköğretim (1-8. Sınıflar) müzik dersi öğretim programına yönelik düşüncelerini almak için 5 tane açık uçlu, 2 tane “Evet- Hayır” şeklinde iki seçenekli ve 17 tane “Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde beşli likert tipi seçeneklerden oluşan toplam 24 anket sorusu hazırlanmıştır. Müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerini öğrenmek amacıyla öğretmenlere yöneltilen 5’li likert tipi 17 sorunun güvenirliği α= 0,80 çıkmıştır.

Bu kapsamda müzik dersi öğretim programının temel yapısı göz önünde bulundurularak hazırlanan anket soruları ile elde edilen veriler üzerinde SPSS 16.0 istatistik programı kullanılarak frekans, yüzde analizi yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda uygulanan anketten elde edilen veriler; öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin bulgular, ilköğretim (1-8. Sınıflar) müzik dersi öğretim

programına yönelik görüşlerini öğrenmeye ilişkin bulgular ve müzik dersi öğretim programına yönelik açık uçlu sorulardan elde edilen bulgular şeklinde üç alt başlık altında toplanarak çözümlenmiştir.

1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Ankete katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerini öğrenmek için öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, haftalık ders yükleri ile mezun olduktan sonra branşlarına ve ilköğretim (1- 8. sınıflar) müzik dersi öğretim programına yönelik hizmet içi eğitim, çalıştay, seminer vb. toplantılara katılıp katılmadıkları ayrıca öğretmenlik mesleğini severek ve isteyerek mi seçtikleri sorulmuştur. Ankete katılan 63 öğretmenin %63,5'ini kadın, %36,5'ini erkek öğretmenler oluşturmaktadır (Bkz. Tablo1).

Tablo 1. Ankete katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	40	63,5
Erkek	23	36,5
Toplam	**63**	**100**

Öğretmenlerin mesleki kıdem dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin %87,3'ünün 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 2). Buna göre öğretmenlerin çoğunluğunun yeni mezun olan öğretmenler olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Ankete katılan öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımı

Mesleki Kıdem	N	%
1-5 yıl	55	87,3
6-10 yıl	3	4,8
11-15 yıl	3	4,8
16 yıl ve üstü	2	3,2
Toplam	**63**	**100**

Öğretmenlerin haftalık ders yükü dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin %3,2'sinin 14 saat, 4,8'inin 15-20 saat, %38,1'inin 21-25 saat, %46'sının 26-30 saat, %7,9'unun ise 31 saat ve üstü haftalık ders yüküne sahip olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 3). Buna göre ankete katılan öğretmenlerin çoğunluğunun 21 ile 30 saat arasında ders yükü olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Ankete katılan öğretmenlerin haftalık ders yüküne göre dağılımı

Haftalık Ders Yükü	N	%
14 saat	2	3,2
15-20 saat	3	4,8
21-25 saat	24	38,1
26-30 saat	29	46
31 saat ve üstü	5	7,9
Toplam	**63**	**100**

Öğretmenlerin branşlarına ve programa yönelik hizmet içi eğitim, çalıştay, seminer vb. toplantılara katılım durumlarının dağılımı incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun (%54) branşlarına ve programa yönelik yapılan bu tarz çalışmalara katılmadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4).

Tablo 4. Öğretmenlerin branşlarına ve programa yönelik hizmet içi eğitim, çalıştay, seminer vb. toplantılara katılım durumlarının dağılımı

Katılma Durumu	Branşa yönelik		Programa yönelik	
	N	%	N	%
Evet	29	46	29	46
Hayır	34	54	34	54
Toplam	**63**	**100**	**63**	**100**

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik görüşleri incelendiğinde ise öğretmenlerin %47,6'sının *kesinlikle katılıyorum*, %23,8'nin *katılıyorum* yanıtları ile bu mesleği severek ve isteyerek seçtikleri görülmektedir (Bkz. Tablo 5).

Tablo 5. Ankete katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin dağılımı

İşlem Kodları: *①Kesinlikle Katılmıyorum ② Katılmıyorum ③Kararsızım ④ Katılıyorum ⑤Kesinlikle Katılıyorum*

	①		②		③		④		⑤		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Öğretmenlik benim idealim olan meslekti, bu nedenle de severek ve isteyerek seçtim.	4	6,4	6	9,5	8	12,7	15	23,8	30	47,6	63	**100**

2. Öğretmenlerin İlköğretim (1-8. Sınıflar) Müzik Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin ilköğretim (1- 8. sınıflar) müzik dersi öğretim programına yönelik görüşlerini öğrenmeye ilişkin sorular incelendiğinde Tablo 6'da yer alan sonuçlar ortaya çıkmıştır. Beşli likert tipi seçeneklerden oluşan bu sonuçlar yorumlanırken *kesinlikle katılmıyorum* ile *katılmıyorum* ve *katılıyorum* ile *kesinlikle katılıyorum* işlem kodları birlikte ele alınmıştır.

Bu sonuçlara göre öğretmenlerin %44,4'ü (N=28) Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları doğrultusunda belirlenen dersin özel amaçlarının, temel beceri ve değerlerinin programda yeterli olmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin %41,3'ü (N=26) program içeriğinin öğrencilerin psikojik gelişmelerine uygun olduğu yönünde görüş belirtmesine rağmen %49,2'si (N=31) programda yer alan kazanımların öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığını düşünmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin çoğunluğu (N=34, %53,9) programda yer alan kazanımların birbiriyle bağlantı olduğunu düşünürken; öğrenme alanları, kazanımlar ve etkinliklerin öğrencide istenilen davranışların kazandırılması açısından yeterli olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir (N=33, %52,3; N=38, %60,3; N=42, %66,7). Ayrıca öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu programda belirtilen kazanımlar için ayrılan sürelerin ve haftalık müzik dersi ders saatinin müzik dersi öğretim programının genel ve özel amaçlarına ulaşabilmesi açısında yeterli olmadığını (N=49, %77,8; N=59, %93,6) belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin %88,8'i (N=56) kazanımların edindirilebilmesi için kılavuz kitap haricinde farklı kaynak kitapların kullanılması gerektiğini, %71,4'ü (N=45) kılavuz kitapta yer alan müzik bilgilerine yönelik teorik bölümlerin yeterli olmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte kılavuz kitapta yer alan şarkıların ilgili kazanımlara ulaşılabilme açısından; etkinliklerin ise içerik açısından yeterli olmadığını (N=46, %73; N=42, %66,7) belirtilmiştir. Öğretmenlerin bu görüşleri doğrultusunda

ilköğretim (1- 8. sınıflar) müzik dersi öğretim programının amaçları, programda yer alan öğrenme alanlarının, kazanımların, etkinliklerin öğrencide istenilen davranışların kazandırılması açısından yeterli olmadığı ve kazanımlar için ayrılan sürelerin yetersiz kaldığı sonucu çıkarılabilir.

Ayrıca ankete katılan öğretmenlerin %46'sı (N=29) müzik derslerini ilköğretim müzik dersi öğretim programında önerilen öğrenme-öğretme sürecine uygun şekilde işlediğini, %84,1'i (N=53) programa yönelik bilgilerinin yeterli olduğunu ve %55,6'sı (N=35) ilköğretim müzik dersi öğretim programının mezun olunan bölümde bütün detayı ile öğretildiğini belirtmiştir (Bkz. Tablo 6).

Tablo 6. Ankete katılan öğretmenlerin müzik dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin dağılımı

İşlem Kodları: *①Kesinlikle Katılmıyorum ② Katılmıyorum ③Kararsızım ④ Katılıyorum ⑤Kesinlikle Katılıyorum*

Sorular	①		②		③		④		⑤		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
İlköğretim müzik dersi öğretim programı Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarının ve dersin özel amaçlarının gerçekleşmesinde kendinden beklenen fonksiyonları yerine getirebilmektedir.	7	11,1	21	33,3	17	27	16	25,4	2	3,2	63	**100**
Haftalık müzik dersi ders saati müzik dersi öğretim programının genel ve özel amaçlarına ulaşabilmesi açısında yeterlidir.	43	68,2	16	25,4	1	1,6	0	0	3	4,8	63	**100**
İlköğretim müzik dersi öğretim programının içeriği öğrencilerin psikolojik gelişimlerine uygundur.	5	7,9	18	28,6	14	22,2	25	39,7	1	1,6	63	**100**
İlköğretim müzik dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanları öğrencide istenilen davranışların kazandırılması için yeterlidir.	9	14,3	24	38	10	15,9	18	28,6	2	3,2	63	**100**
İlköğretim müzik dersi öğretim programında yer alan kazanımlar öğrencide istenilen davranışların kazandırılması için yeterlidir.	8	12,7	30	47,6	11	17,5	13	20,6	1	1,6	63	**100**
İlköğretim müzik dersi öğretim programında yer alan kazanımlar birbiriyle bağlantılıdır.	2	3,2	9	14,3	18	28,6	31	49,2	3	4,7	63	**100**
İlköğretim müzik dersi öğretim programında yer alan kazanımlar öğrencilerin seviyelerine uygundur.	15	23,8	16	25,4	11	17,5	20	31,7	1	1,6	63	**100**
Programda belirtilen kazanımlar için ayrılan sürelerin yeterli olduğunu düşünüyorum.	26	41,3	23	36,5	6	9,5	6	9,5	2	3,2	63	**100**
İlköğretim müzik dersi öğretim programında yer alan etkinlikler öğrencide istenilen davranışların kazandırılması için yeterlidir.	9	14,3	33	52,4	11	17,4	10	15,9	0	0	63	**100**
Kazanımların edindirilebilmesi için kılavuz kitap haricinde farklı kaynak kitapların kullanılması gerekir.	2	3,2	3	4,8	2	3,2	20	31,7	36	57,1	63	**100**
Kılavuz kitapta yer alan müzik bilgilerine yönelik teorik bölümler yeterlidir.	16	25,4	29	46	2	3,2	14	22,2	2	3,2	63	**100**
Kılavuz kitapta yer alan şarkılar, ilgili kazanımlara ulaşılabilme açısından yeterlidir.	21	33,3	25	39,7	4	6,4	13	20,6	0	0	63	**100**
Kılavuz kitapta yer alan etkinlikler içerik açısından yeterlidir.	17	27	25	39,7	10	15,9	10	15,9	1	1,5	63	**100**
Müzik derslerini ilköğretim müzik dersi öğretim programında önerilen öğrenme-öğretme sürecine uygun şekilde işlediğimi düşünüyorum.	7	11,1	15	23,8	12	19,1	22	34,9	7	11,1	63	**100**
İlköğretim müzik dersi öğretim programına yönelik bilgilerim yeterlidir.	2	3,2	2	3,2	6	9,5	18	28,6	35	55,5	63	**100**
İlköğretim müzik dersi öğretim programı mezun olduğum bölümde bütün detayı ile öğretildi.	17	27	18	28,6	5	7,9	15	23,8	8	12,7	63	**100**

3. Müzik dersi öğretim programına yönelik açık uçlu sorulardan elde edilen bulgular

Öğretmenlerin müzik dersi öğretim programını uygularken karşılaştığı problemlerin olup olmadığını öğrenmeye yönelik sorulan açık uçlu sorulara verilen yanıtlar özetle şu şekildedir:

Öğretmenler ölçme değerlendirmeye yönelik olarak; ders süresinin yetersiz olmasından dolayı sorunlar yaşadıklarını, bir ders saatinin performans gerektiren sınavlar için yeterli olmadığını, öğrencilerin arkadaşlarından utanıp performanslarını sergileyemediklerini, tek tek öğrenci performansını değerlendirmenin zaman aldığını, uygulamalı olarak yapılan ölçme-değerlendirme için ders saatinin yetersiz olduğunu ayrıca kalabalık sınıflar olduğu için yeterince objektif ve geçerli bir değerlendirme yapılamadığını dolayısıyla ölçme değerlendirmenin de yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca müziksel zekası baskın olmayan öğrencilerin sadece teorik olarak değerlendirilmesi ile şarkı söylemeye ya da enstrüman çalmaya yönelik olarak değerlendirilmesi arasında tereddütte kalınmasının da ölçme değerlendirme açısından sıkıntılar oluşturduğunu belirtmişlerdir. Tüm bunlardan hareketle sanat derslerinin not ile değerlendirilmesi yerine müzik dersi öğrenci gelişim dosyası hazırlanabileceği ya da müzik dersinin notla değerlendirme dışı bırakılabileceği önerilerinde bulunmuşlardır.

Öğretmenler kılavuz kitaba ve öğrenci çalışma kitabına yönelik olarak; kılavuz kitabın etkinlikler ve içerik açısından yeterli olmadığını bu yüzden çoğu zaman başka kaynaklardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte kılavuz kitapta yer alan şarkların sınırlı ve ilgili kazanımın pekiştirilmesi açısından yetersiz olduğunu ayrıca kılavuz kitapta yer alan şarkıların öğrenci seviyelerine göre ya çok zor ya da çok kolay olduğunu bunun da öğrencileri müzik dersinden soğuttuğunu belirtmiştir. Özellikle 7. ve 8. sınıf öğrencileri için kılavuz kitapta çok fazla çocuk şarkısı yer aldığını öğrencilerin yaşları gereği bu şarkılardan sıkıldıklarını dolayısıyla kılavuz kitapta yer alacak şarkıların öğrencilerin ilgisini çekebilecek, güncel ve eğlenceli şarkılar olabileceğini belirtmişlerdir. Öğrenci çalışma kitaplarının ise teorik bilgiler ve şarkılar açısından yetersiz olduğunu belirterek daha kapsamlı bir kitaba ihtiyaç duyduklarını, dolayısıyla kılavuz kitapların ve öğrenci çalışma kitaplarının iyileştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Müzik dersi yapılan ortama yönelik olarak; öğretmenlerin çoğunluğu okullarında müzik dersliği bulunmadığını, sınıflardaki öğrenci sayılarının fazla olduğunu, öğrencilere programda yer alan kazanımları edindirebilmek, müzik dersini zevkli hale getirebilmek ve öğrencileri motive edebilmek için ihtiyaçları olan görsel ve işitsel materyal açısından eksikliklerin olduğunu belirtmişlerdir. Müzik dersi uygulamaya dayalı bir ders olduğu için müzik dersliğinin her okulda zorunlu hale getirilebileceği önerisinde bulunmuşlardır. Ayrıca öğrencilerin müzik dersi hazır bulunuşluk düzeylerinin genel olarak düşük olmasından, bununla birlikte velilerin ve okul idaresinin müzik dersini SBS (Seviye Belirleme Sınavı) vb. sınavlarda bir değer teşkil etmediği için gereksiz bir dersmiş gibi görerek ciddiye

almamalarından dolayı öğrencilerin de müzik dersini önemsemediklerini, derse hazırlıksız geldiklerini ve derse karşı ilgisiz olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler haftalık müzik dersi ders saatinin programda belirtilen kazanımların, etkinliklerin uygulanması açısından ve şarkı öğretiminin yeteri kadar yapılması açısından yetersiz olduğunu bir kez daha vurgulamışlar dolayısıyla müzik dersi ders saatinin arttırılabileceği, dersi zevkle dinleyecek ve uygulayacak öğrenciler için seçmeli ders olarak sunulabileceği ya da 7.ve 8.sınıflarda seçmeli iki ders 4., 5. ve 6. sınıflarda zorunlu iki ders şeklinde yapılabileceği önerilerinde bulunmuşlardır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Müzik branş öğretmenlerinin yaklaşık 5 yıldır uygulanmakta olan ilköğretim (1- 8. sınıflar) müzik dersi öğretim programı hakkındaki görüşlerini öğrenmeye yönelik yapılan anket çalışması ile ulaşılan 63 müzik branş öğretmenin yanıtları incelenerek aşağıdaki çıkarımlarda bulunulmuştur.

Ankete katılan öğretmenlerin çoğunluğunun (%71,4) öğretmenliği ideali olan bir meslek olarak gördüğü ve bu nedenle de severek ve isteyerek seçtiği görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin %84,1'i ilköğretim (1- 8. sınıflar) müzik dersi öğretim programı hakkındaki bilgilerinin yeterli olduğunu ve %55,6'sı mezun olduğu bölümde programın bütün detayı ile öğretildiğini belirtmiştir. Öğretmenlerden elde edilen bu verilere göre; müzik derslerinin ilköğretim (1- 8. sınıflar) müzik dersi öğretim programında önerilen öğrenme-öğretme sürecine uygun şekilde işlendiği sonucu çıkarılabilir. Fakat öğretmenlerin açık uçlu sorularda programda belirtilen "dinleme-söyleme-çalma", "müziksel algı ve bilgilenme", "müzik kültürü" ve "müzikte yaratıcılık" öğrenme alanlarından özellikle "söyleme"ye ve kılavuz kitapta yer alan şarkılara yönelik eleştirilerde bulunması, öğretmenlerin şarkı öğretimine daha çok odaklandığının göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu sonuca göre; öğretmenlerin diğer öğrenme alanlarına yönelik yapılan etkinlikleri ne kadar uyguladığı sorusu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin sadece "dinleme-söyleme-çalma" öğrenme alanındaki "söyleme" alanına odaklanmaları ya diğer öğrenme alanlarını uygularken bir sorunla karşılaşmadıkları ya da program ve programın uygulanması hakkında yeterli ve doğru bilgiye sahip olmadıkları düşüncelerini doğurmaktadır. Bu durum; öğretmenlerin program hakkında daha kapsamlı bilgiye sahip olabilmeleri açısından programa yönelik hizmet içi eğitim, çalıştay, seminer vb. toplantı ve çalışmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Mesleki kıdem yılı 1-5 yıl ile 16 yıl ve üstü olan öğretmenler haftalık müzik dersi ders saatinin yeterliliği konusunda ortak bir görüş bildirerek programda belirtilen kazanımlar için ayrılan sürelerin ve haftalık müzik dersi ders saatinin yetersiz olduğunu bununla birlikte öğretmenlerin müzik derslerini ilköğretim (1- 8. sınıflar) müzik dersi öğretim programında önerilen öğrenme-öğretme sürecine uygun şekilde işlemesine rağmen programı uygularken ve ölçme değerlendirme yaparken müzik dersi ders saatinin yetersizliğinden kaynaklanan sorunların ortaya çıktığını özellikle vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenlerin ilköğretim (1- 8. sınıflar) müzik dersi öğretim programında Türk Milli Eğitimi'nin

genel amaçları doğrultusunda belirlenen dersin özel amaçlarının, temel beceri ve değerlerin ve öğrenme alanlarının öğrencide istenilen davranışları kazandırması açısından yeterli olmadığını belirtmeleri de müzik dersi ders saatlerinin yetersiz olmasından ve/veya okullarda yeterli donanıma sahip müzik dersliği bulunmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Sonuç olarak elde edilen veriler doğrultusunda öğretim programının uygulanma sürecinde ve ölçme değerlendirme sürecinde haftalık ders saati yetersizliğinden kaynaklı sorunların ortaya çıkması haftalık müzik dersi ders saatinin arttırılması gerektiğini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Son olarak öğretmenler kılavuz kitapta yer alan müzik bilgilerine yönelik teorik bölümlerin yetersiz olduğunu; kılavuz kitapta yer alan şarkıların ilgili kazanımlara ulaşılabilme açısından ve etkinliklerin içerik açısından yeterli olmadığını dolayısıyla kazanımların edindirilebilmesi için kılavuz kitap haricinde farklı kaynak kitapların kullanımına ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu durum programın yaklaşımında da "…etkinlikler sadece örnek niteliğinde olup; öğretmen bu etkinlikleri aynen kullanabilir veya değişiklikler yapabilir" şeklinde bir ifadeyle desteklenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2007: 8). Bu durumda kılavuz kitap haricinde farklı kaynak kitapların kullanılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin kılavuz kitapların kendilerine fikir vermesi açısından hazırlandığını unutmamaları ve farklı kaynak kitaplardan yararlanmaya özen göstermeleri gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (2006). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Demirel, Ö. (2005). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Gerek, Ö. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programı Hakkındaki Görüş Değerlendirme ve Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

Küçüköncü, H. Y. (2007). *Müzik Eğitimi ve Öğretimi*. Ankara: İlke Yayınevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (1948). *1948 İlkokul Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (1971). *1968 İlkokul Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (1994). *İlköğretim Kurumları Müzik Dersi Öğretim Programı.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (2007). *İlköğretim (1- 8. Sınıflar) Müzik Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı, *Genel Yaklaşım*. http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=48. (05Aralık 2009).

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda uygulanan anketten elde edilen veriler; öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin bulgular, ilköğretim (1-8. Sınıflar) müzik dersi öğretim programına yönelik görüşlerini öğrenmeye ilişkin bulgular ve müzik dersi öğretim programına yönelik açık uçlu sorulardan elde edilen bulgular şeklinde üç alt başlık altında toplanarak çözümlenmiştir.

4. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Ankete katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerini öğrenmek için öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, haftalık ders yükleri ile mezun olduktan sonra branşlarına ve ilköğretim (1- 8. sınıflar) müzik dersi öğretim programına yönelik hizmet içi eğitim, çalıştay, seminer vb. toplantılara katılıp katılmadıkları ayrıca öğretmenlik mesleğini severek ve isteyerek mi seçtikleri sorulmuştur. Ankete katılan 63 öğretmenin %63,5'ini kadın, %36,5'ini erkek öğretmenler oluşturmaktadır (Bkz. Tablo1).

Öğretmenlerin mesleki kıdem dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin %87,3'ünün 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 2). Buna göre öğretmenlerin çoğunluğunun yeni mezun olan öğretmenler olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin haftalık ders yükü dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin %3,2'sinin 14 saat, 4,8'inin 15-20 saat, %38,1'inin 21-25 saat, %46'sının 26-30 saat, %7,9'unun ise 31 saat ve üstü haftalık ders yüküne sahip olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 3). Buna göre ankete katılan öğretmenlerin çoğunluğunun 21 ile 30 saat arasında ders yükü olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin branşlarına ve programa yönelik hizmet içi eğitim, çalıştay, seminer vb. toplantılara katılım durumlarının dağılımı incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun (%54) branşlarına ve programa yönelik yapılan bu tarz çalışmalara katılmadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4).

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik görüşleri incelendiğinde ise öğretmenlerin %47,6'sının *kesinlikle katılıyorum*, %23,8'nin *katılıyorum* yanıtları ile bu mesleği severek ve isteyerek seçtikleri görülmektedir (Bkz. Tablo 5).

5. Öğretmenlerin İlköğretim (1-8. Sınıflar) Müzik Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin ilköğretim (1- 8. sınıflar) müzik dersi öğretim programına yönelik görüşlerini öğrenmeye ilişkin sorular incelendiğinde Tablo 6'da yer alan sonuçlar ortaya çıkmıştır. Beşli likert tipi seçeneklerden oluşan bu sonuçlar yorumlanırken *kesinlikle katılmıyorum* ile *katılmıyorum* ve *katılıyorum* ile *kesinlikle katılıyorum* işlem kodları birlikte ele alınmıştır.

Bu sonuçlara göre öğretmenlerin %44,4'ü (N=28) Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları doğrultusunda belirlenen dersin özel amaçlarının, temel beceri ve değerlerinin programda yeterli olmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin %41,3'ü (N=26) program içeriğinin öğrencilerin psikojik gelişmelerine uygun olduğu yönünde görüş belirtmesine rağmen %49,2'si (N=31) programda yer alan kazanımların öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığını düşünmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin çoğunluğu (N=34, %53,9) programda yer alan kazanımların birbiriyle bağlantı olduğunu düşünürken; öğrenme alanları, kazanımlar ve etkinliklerin öğrencide istenilen davranışların kazandırılması açısından yeterli

olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir (N=33, %52,3; N=38, %60,3; N=42, %66,7). Ayrıca öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu programda belirtilen kazanımlar için ayrılan sürelerin ve haftalık müzik dersi ders saatinin müzik dersi öğretim programının genel ve özel amaçlarına ulaşabilmesi açısında yeterli olmadığını (N=49, %77,8; N=59, %93,6) belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin %88,8'i (N=56) kazanımların edindirilebilmesi için kılavuz kitap haricinde farklı kaynak kitapların kullanılması gerektiğini, %71,4'ü (N=45) kılavuz kitapta yer alan müzik bilgilerine yönelik teorik bölümlerin yeterli olmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte kılavuz kitapta yer alan şarkıların ilgili kazanımlara ulaşılabilme açısından; etkinliklerin ise içerik açısından yeterli olmadığını (N=46, %73; N=42, %66,7) belirtilmiştir. Öğretmenlerin bu görüşleri doğrultusunda ilköğretim (1- 8. sınıflar) müzik dersi öğretim programının amaçları, programda yer alan öğrenme alanlarının, kazanımların, etkinliklerin öğrencide istenilen davranışların kazandırılması açısından yeterli olmadığı ve kazanımlar için ayrılan sürelerin yetersiz kaldığı sonucu çıkarılabilir.

Ayrıca ankete katılan öğretmenlerin %46'sı (N=29) müzik derslerini ilköğretim müzik dersi öğretim programında önerilen öğrenme-öğretme sürecine uygun şekilde işlediğini, %84,1'i (N=53) programa yönelik bilgilerinin yeterli olduğunu ve %55,6'sı (N=35) ilköğretim müzik dersi öğretim programının mezun olunan bölümde bütün detayı ile öğretildiğini belirtmiştir (Bkz. Tablo 6).

6. Müzik dersi öğretim programına yönelik açık uçlu sorulardan elde edilen bulgular

Öğretmenlerin müzik dersi öğretim programını uygularken karşılaştığı problemlerin olup olmadığını öğrenmeye yönelik sorulan açık uçlu sorulara verilen yanıtlar özetle şu şekildedir:

Öğretmenler ölçme değerlendirmeye yönelik olarak; ders süresinin yetersiz olmasından dolayı sorunlar yaşadıklarını, bir ders saatinin performans gerektiren sınavlar için yeterli olmadığını, öğrencilerin arkadaşlarından utanıp performanslarını sergileyemediklerini, tek tek öğrenci performansını değerlendirmenin zaman aldığını, uygulamalı olarak yapılan ölçme-değerlendirme için ders saatinin yetersiz olduğunu ayrıca kalabalık sınıflar olduğu için yeterince objektif ve geçerli bir değerlendirme yapılamadığını dolayısıyla ölçme değerlendirmenin de yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca müziksel zekası baskın olmayan öğrencilerin sadece teorik olarak değerlendirilmesi ile şarkı söylemeye ya da enstrüman çalmaya yönelik olarak değerlendirilmesi arasında tereddütte kalınmasının da ölçme değerlendirme açısından sıkıntılar oluşturduğunu belirtmişlerdir. Tüm bunlardan hareketle sanat derslerinin not ile değerlendirilmesi yerine müzik dersi öğrenci gelişim dosyası hazırlanabileceği ya da müzik dersinin notla değerlendirme dışı bırakılabileceği önerilerinde bulunmuşlardır.

Öğretmenler kılavuz kitaba ve öğrenci çalışma kitabına yönelik olarak; kılavuz kitabın etkinlikler ve içerik açısından yeterli olmadığını bu yüzden çoğu zaman başka kaynaklardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte kılavuz kitapta yer alan şarkların sınırlı ve ilgili kazanımın pekiştirilmesi açısından yetersiz olduğunu ayrıca kılavuz kitapta yer alan şarkıların öğrenci seviyelerine göre ya çok zor ya da çok kolay olduğunu bunun da öğrencileri müzik dersinden soğuttuğunu belirtmiştir. Özellikle 7. ve 8. sınıf öğrencileri için kılavuz kitapta çok fazla çocuk şarkısı yer aldığını öğrencilerin yaşları gereği bu şarkılardan sıkıldıklarını dolayısıyla kılavuz kitapta yer alacak şarkıların öğrencilerin ilgisini çekebilecek, güncel ve eğlenceli şarkılar olabileceğini belirtmişlerdir. Öğrenci çalışma kitaplarının ise teorik bilgiler ve şarkılar açısından yetersiz olduğunu

belirterek daha kapsamlı bir kitaba ihtiyaç duyduklarını, dolayısıyla kılavuz kitapların ve öğrenci çalışma kitaplarının iyileştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Müzik dersi yapılan ortama yönelik olarak; öğretmenlerin çoğunluğu okullarında müzik dersliği bulunmadığını, sınıflardaki öğrenci sayılarının fazla olduğunu, öğrencilere programda yer alan kazanımları edindirebilmek, müzik dersini zevkli hale getirebilmek ve öğrencileri motive edebilmek için ihtiyaçları olan görsel ve işitsel materyal açısından eksikliklerin olduğunu belirtmişlerdir. Müzik dersi uygulamaya dayalı bir ders olduğu için müzik dersliğinin her okulda zorunlu hale getirilebileceği önerisinde bulunmuşlardır. Ayrıca öğrencilerin müzik dersi hazır bulunuşluk düzeylerinin genel olarak düşük olmasından, bununla birlikte velilerin ve okul idaresinin müzik dersini SBS (Seviye Belirleme Sınavı) vb. sınavlarda bir değer teşkil etmediği için gereksiz bir dersmiş gibi görerek ciddiye almamalarından dolayı öğrencilerin de müzik dersini önemsemediklerini, derse hazırlıksız geldiklerini ve derse karşı ilgisiz olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler haftalık müzik dersi ders saatinin programda belirtilen kazanımların, etkinliklerin uygulanması açısından ve şarkı öğretiminin yeteri kadar yapılması açısından yetersiz olduğunu bir kez daha vurgulamışlar dolayısıyla müzik dersi ders saatinin arttırılabileceği, dersi zevkle dinleyecek ve uygulayacak öğrenciler için seçmeli ders olarak sunulabileceği ya da 7.ve 8.sınıflarda seçmeli iki ders 4., 5. ve 6. sınıflarda zorunlu iki ders şeklinde yapılabileceği önerilerinde bulunmuşlardır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Müzik branş öğretmenlerinin yaklaşık 5 yıldır uygulanmakta olan ilköğretim (1- 8. sınıflar) müzik dersi öğretim programı hakkındaki görüşlerini öğrenmeye yönelik yapılan anket çalışması ile ulaşılan 63 müzik branş öğretmenin yanıtları incelenerek aşağıdaki çıkarımlarda bulunulmuştur.

Ankete katılan öğretmenlerin çoğunluğunun (%71,4) öğretmenliği ideali olan bir meslek olarak gördüğü ve bu nedenle de severek ve isteyerek seçtiği görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin %84,1'i ilköğretim (1- 8. sınıflar) müzik dersi öğretim programı hakkındaki bilgilerinin yeterli olduğunu ve %55,6'sı mezun olduğu bölümde programın bütün detayı ile öğretildiğini belirtmiştir. Öğretmenlerden elde edilen bu verilere göre; müzik derslerinin ilköğretim (1- 8. sınıflar) müzik dersi öğretim programında önerilen öğrenme-öğretme sürecine uygun şekilde işlendiği sonucu çıkarılabilir. Fakat öğretmenlerin açık uçlu sorularda programda belirtilen "dinleme-söyleme-çalma", "müziksel algı ve bilgilenme", "müzik kültürü" ve "müzikte yaratıcılık" öğrenme alanlarından özellikle "söyleme"ye ve kılavuz kitapta yer alan şarkılara yönelik eleştirilerde bulunması, öğretmenlerin şarkı öğretimine daha çok odaklandığının göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu sonuca göre; öğretmenlerin diğer öğrenme alanlarına yönelik yapılan etkinlikleri ne kadar uyguladığı sorusu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin sadece "dinleme-söyleme-çalma" öğrenme alanındaki "söyleme" alanına odaklanmaları ya diğer öğrenme alanlarını uygularken bir sorunla karşılaşmadıkları ya da program ve programın uygulanması hakkında yeterli ve doğru bilgiye sahip olmadıkları düşüncelerini

doğurmaktadır. Bu durum; öğretmenlerin program hakkında daha kapsamlı bilgiye sahip olabilmeleri açısından programa yönelik hizmet içi eğitim, çalıştay, seminer vb. toplantı ve çalışmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Mesleki kıdem yılı 1-5 yıl ile 16 yıl ve üstü olan öğretmenler haftalık müzik dersi ders saatinin yeterliliği konusunda ortak bir görüş bildirerek programda belirtilen kazanımlar için ayrılan sürelerin ve haftalık müzik dersi ders saatinin yetersiz olduğunu bununla birlikte öğretmenlerin müzik derslerini ilköğretim (1- 8. sınıflar) müzik dersi öğretim programında önerilen öğrenme-öğretme sürecine uygun şekilde işlemesine rağmen programı uygularken ve ölçme değerlendirme yaparken müzik dersi ders saatinin yetersizliğinden kaynaklanan sorunların ortaya çıktığını özellikle vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenlerin ilköğretim (1- 8. sınıflar) müzik dersi öğretim programında Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları doğrultusunda belirlenen dersin özel amaçlarının, temel beceri ve değerlerin ve öğrenme alanlarının öğrencide istenilen davranışları kazandırması açısından yeterli olmadığını belirtmeleri de müzik dersi ders saatlerinin yetersiz olmasından ve/veya okullarda yeterli donanıma sahip müzik dersliği bulunmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Sonuç olarak elde edilen veriler doğrultusunda öğretim programının uygulanma sürecinde ve ölçme değerlendirme sürecinde haftalık ders saati yetersizliğinden kaynaklı sorunların ortaya çıkması haftalık müzik dersi ders saatinin arttırılması gerektiğini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Son olarak öğretmenler kılavuz kitapta yer alan müzik bilgilerine yönelik teorik bölümlerin yetersiz olduğunu; kılavuz kitapta yer alan şarkıların ilgili kazanımlara ulaşılabilme açısından ve etkinliklerin içerik açısından yeterli olmadığını dolayısıyla kazanımların edindirilebilmesi için kılavuz kitap haricinde farklı kaynak kitapların kullanımına ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu durum programın yaklaşımında da "…etkinlikler sadece örnek niteliğinde olup; öğretmen bu etkinlikleri aynen kullanabilir veya değişiklikler yapabilir" şeklinde bir ifadeyle desteklenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2007: 8). Bu durumda kılavuz kitap haricinde farklı kaynak kitapların kullanılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin kılavuz kitapların kendilerine fikir vermesi açısından hazırlandığını unutmamaları ve farklı kaynak kitaplardan yararlanmaya özen göstermeleri gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (2006). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Demirel, Ö. (2005). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Gerek, Ö. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programı Hakkındaki Görüş Değerlendirme ve Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

Küçüköncü, H. Y. (2007). *Müzik Eğitimi ve Öğretimi*. Ankara: İlke Yayınevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (1948). *1948 İlkokul Programı.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (1971). *1968 İlkokul Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (1994). *İlköğretim Kurumları Müzik Dersi Öğretim Programı.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (2007). *İlköğretim (1- 8. Sınıflar) Müzik Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı, *Genel Yaklaşım*. http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=48. (05Aralık 2009).

TEMEL TASARIM DERSİNDE PERFORMANSA DAYALI DURUM BELİRLEME VE DEĞERLENDİRME

PERFORMANCE-BASED STATUS ASSESSMENT AND EVALUATION IN BASIC DESIGN COURSE

Reyhan DEMİR BAĞATIR

ADÜ Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Eğitimi AD. AYDIN

rdemir@adu.edu.tr

Özet

Temel Tasarım eğitiminin amacı plastik sanatlar çerçevesinde bilgi ve düşünceyi görsel malzemede görünür kılmaktır. Temel Tasarım yaşama geçen duygu ve duyarlılık eğitimidir. Gözlem, araştırma, ilişkilendirme, yaratıcılık, bulma, uygulama, deneme, denetleme, eleştirme ve sonuçlandırmayı içerir. Tasarımın temel kavram ve prensiplerine giriş niteliğinde olan Temel Tasarım dersi, öğrencilerin tasarım problemlerini çözebilmeleri için zihinsel ve el becerilerinin geliştirilmesini hedefler, dolayısıyla performansa dayalıdır.

Performansa dayalı durum belirlemede, öğrencinin gerçekçi koşullarda, karmaşık ödevleri yaparken öğrendiği temel bilgileri ne kadar iyi kullandığı ölçülmeye çalışılır. Performansa dayalı durum belirlemenin iki kritik bölümü vardır. Bunlardan biri performans görevleri(performance task) diğeri ise dereceli puanlama anahtarıdır(rubric). Bir dersin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarını değerlendirmeye yönelik kullanılacak çoklu değerlendirme uygulaması, öğrencinin dersle ilgili bilgilerinin kapsam ve düzeyi yanında, bilginin nasıl algılandığı ve değerlerin değişimine katkısı ve son olarak davranışa aktarılma düzeyinin belirlemesi açısından öğrenciyle ilgili bütüncül bir bakışı mümkün kılmaktadır. Bu nedenle performansa dayalı durum belirleme ve değerlendirme ölçütleri göz önünde bulundurularak geliştirilen Dereceli Puanlama Anahtarı Temel Tasarım dersinde kullanılarak bir öneri getirilmeye çalışılmıştır.

Anahtar sözcükler: *Temel Tasarım, Performansa Dayalı Değerlendirme, Temel Tasarım Dersi Dereceli Puanlama Anahtarı*

Abstract

The purpose of the basic design education is information and visual material to make visible the idea within the framework of the plastic arts. Basic Design is emotion and sensitivity education that passes to life. It contains observation, research, association, creativity, discovery, implementation, testing, inspection, criticism and concluding. Basic introduction to the principles and concepts of the design of the Basic Design course, targets to development mental and manual skills of students design to solve the problems hence are performance based.

Performance-based status in determining the student's realistic conditions, the basic information he learned while complex tasks measured by how well it tries to use. There are two critical part of performance-based status determination. One of them is the performance tasks and the other is rubric. A course of cognitive, affective and behavioral dimensions used to assess the application of multi-evaluation of the student's scope and level of information about the course as well as changes in how information is perceived and the values to determine the level of contribution, and finally transferred to the behavior of students in terms of enabling a holistic view. Therefore, considering the performance-based criteria for identifying and evaluating the situation developed “basic design course rubric” have been given to a proposal by using the Basic Design course.

Keywords: Basic Design, Performance-Based Assessment, Basic Design Course Rubric

1. Giriş

Temel Tasarım dersi, öğrencileri sanatsal yaratıcılık ve problem çözmede görme-düşünme alışkanlıklarının yanında, kendi bilişsel ve duyuşsal güçlerini tanımaya da yöneltmeyi amaçlar. Öğrencinin bu süreçte karşılaştığı problemlere yönelik ürettiği çözümleri diğer problemlere uyarlayabilmesi, yeni denenceler geliştirebilmesi, geliştirdiği denencelere bağlı olarak kendi bilgisini üretebilmesi, her yeni probleme karşı farklı yaklaşım biçimleri geliştirebilmesi ve çoklu çözümler üretebilmesini sağlamak dersin ana karakteristiğini oluşturmaktadır. Çağdaş yaklaşımlar problem çözmeye yönelerek Temel Tasarımın bir sanatsal düşünce üretimi, problem kurma ve çözme bağlamında ele alınmasını, gözlem, araştırma ve incelemeye dayalı yürütülmesini önermektedir.

Tasarımın temel kavram ve prensiplerine giriş niteliğinde olan Temel Tasarım dersi, öğrencilerin tasarım problemlerini çözebilmeleri için zihinsel ve el becerilerinin geliştirilmesini hedefler. “İki ve üç boyutlu mekan düzenlemelerinin farklı ortamlarda yapılandırılıp ifade edilebilmesini sağlayacak görsel değerlerin geliştirilmesi bu dersin kapsamındadır. Bunun yanında, iki ve üç boyutlu mekan düzenlemelerinin farklı ortamlarda yapılandırılıp ifade edilebilmesi için görsel değer ve bilincin geliştirilmesini sağlar” (Seylan, 2004: 35-37).

"Görsel kayıtlarla temel fikir edinme, anlama, görsel izlenim ve anlatım olanaklarını öğrencilere kazandırmak için düzenlenmiştir. Burada bütünü ve ayrıntıyı görme ile yorum gücü bir bütün olarak düşünülmektedir. Bu ders, görsel kayıt elemanları ile ilgilenirken, farklı disiplinlerle ortak elemanlar çerçevesinde ilişki kurulmasını sağlayacaktır" (Bernard, 1997:110-115). Bunlar ışık ve renk, ritm ve hareket, madde ve yapı, ağırlık ve kütle, uzay ve boşluk ile plastik form değerleridir. Temel Tasarım dersinde bireylerdeki eleştirel, yaratıcı, yenilikçi, katılımcı ve ileriye dönük olma özellikleri geliştirilmeye çalışılır. Temel Tasarım eğitimi, salt beceri ve tekniklerin öğretimi değildir. Aynı zamanda bir problem-konu üzerinde nasıl çalışılacağını, bireyin bu problem hakkında nasıl düşündüğünü ve ona nasıl yaklaştığını ele alır. Temel Tasarım eğitimi, bireylerin düşünmesi, tanımlaması, ilişkilendirme yapabilmesi, bildiklerini uygulayabilmesi, değişen bir ortamda çalışabilmesi açısından gereklidir. Alternatif çözümler bulma ve problemlere eleştirel ve yaratıcı bakmak için bireylere, merak etmeyi, hayal kurmayı, gözlem yapmayı, araştırmayı, ipuçlarını değerlendirmeyi öğretmek gerekir.

1.1. Problem Durumu

Eğitimin genel bir ifade ile öğrencilere bilgi, tutum, değer ve beceri kazandırmak ve değerlendirmenin de temelde öğrencinin dersle ilgili kazanımlarını belirlemeye yönelik etkinlikler olduğu düşünüldüğünde, planlanacak ya da uygulanacak ölçme değerlendirme etkinliklerinin de eğitimin belirtilen boyutlarının tamamını içermesi önem kazanmaktadır. Bir dersin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarını, ders ile ilgili ulaşılması ya da kazanılması planlanan hedeflerin tamamını değerlendirmeye yönelik kullanılacak çoklu değerlendirme uygulaması, öğrencinin ders ile ilgili bilgilerinin kapsam ve düzeyinin yanında, bilginin nasıl algılandığı ve değerlerin değişime katkısını, son olarak davranışa aktarılma düzeyini belirlemesi açısından bütüncül bir bakışı zorunlu kılmaktadır.

Günümüzde öğrenci başarısını ölçmek ve değerlendirmek; birkaç sınavla ya da değerlendirmeyle öğrencilerin sınıflarını geçtikleri/kaldıkları hakkındaki kararları veren geleneksel anlayış dışına taşmak durumundadır. Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme uygulamaları, programlarda yer alan davranışların kazanılamamasına (ya da eksik kazanılmasına) neden olan, dolayısıyla öğrenci başarısının artmasına engel olan sistemdeki olumsuzlukları saptamada kullanılan bir araç ve bu olumsuzluklara dayanarak kararlar almaya yardımcı olan bir alan olarak görülmelidir. Bu nedenle, öğrencilerin program hedeflerinde yer alan davranışları ne derece kazandıklarını ortaya koyan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin yanında, öğrencilerin kazandıkları bu davranışları ne derece kullandıklarını gösterecek ölçme ve değerlendirme etkinliklerine de gereksinim olduğu

düşünülmektedir. Her iki durumda da, öğrencilerin öğretim sürecindeki var olan durumlarının ortaya konması söz konusu olmaktadır. Bu da süreç içine öğretim elemanın dahil olmasını zorunlu kılmaktadır.

Durum belirleme, beklentileri daha açık ve belirgin bir biçimde ortaya koymakta, eğitim kalitesi için uygun ölçütler ve yüksek standartlar önermektedir. Ayrıca gösterilen performansın bu beklenti ve standartlarla ne derece uyumlu olduğunu sistematik olarak analiz edip yorumlamakta ve elde edilen sonuçların performansı artırma, performansa dair bir açıklamada bulunma ve belgeye dayandırmada kullanılmasını sağlamaktadır (Stiggins, 1994). Eğitim ortamında görülen bu eksiklikler ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanılması gereken yeni yaklaşımları gündeme getirmiştir. Bu yaklaşımlara "performansa dayalı durum belirleme yaklaşımları" adı verilmektedir (Eric, 1998). Performansa dayalı durum belirleme, öğrencinin gerçekçi koşullarda, karmaşık ödevleri yaparken öğrendiği temel bilgileri ne kadar iyi kullandığını ölçmeye çalışır (Mehrens, 1992). Performans dayanaklı durum belirlemenin iki kritik bölümü vardır. Bunlardan biri performans görevleri (performance task) diğeri dereceli puanlama anahtarıdır (rubric) (Popham, 2000) (Aktaran: Aslanoğlu ve Kutlu, 2003: 25-36).

2. Yöntem

Temel Tasarım Dersi kapsamında öğrencide ulaşılması düşünülen/beklenen üç temel kazanım bulunmaktadır. Bunlar:

1. Sanatın biçimsel ve artistik elemanlarını bilme,
2. Görsel ifade gücü geliştirme,
3. İki veya üç boyutlu çalışmalarda özgün tasarım gücüne ulaşma.

Ders içerikleri ise şöyledir:

Temel Tasarım I

Sanat eserini düzenleyen elemanlar (çizgi, doku, form, şekil, mekan) ve ilkeler (ritim, hareket, denge, vurgu, kontrast, birlik, bütünlük, çeşitlilik) ,iki boyutlu uygulama çalışmaları, iki ve üç boyutlu sanat eserlerinde bu eleman ve ilkelerin ilişkisi, tasarım eleman ve ilkeleri ile biçim ve içerik ilişkisini dikkate alan özgün çalışmalar.

Temel Tasarım II

Tasarım eleman ve ilkeleri ile renkli ve üç boyutlu çalışmalar, tasarımın görselleştirilebilmesi için farklı teknikler, farklı tekniklerde renk bilgisi ile ilgili uygulama çalışmaları, farklı malzemelerle

(kağıt,mukavva, alçı, kil, ahşap, v.b.) üç boyutlu uygulamalar(Bakınız: ADÜ 2010 yılı ders programları ve içerikleri).

Bu bağlamdaki amaçlar sonucunda kazanılması beklenen davranışlar ise şunlardır:

1. Sanatın işlevi: Bireysel, toplumsal, mimari ve endüstri tasarımlarında sanatın işlevini bilme,
2. Tasarım elemanlarını kullanma ve bunlara yaklaşım biçimlerini tarihsel dönemleri içinde (örnekleyerek) irdeleme,
3. Sanatın Yapısı ve Malzemesi: Plastik sanatlarda temel tasarım elemanlarıyla, uygulama ilkeleri arasındaki bağıntıyı vurgulayıp, yeni biçimler oluşturma ve bu elemanları form organizasyon ilkeleri ışığında uygun ve bütünlük içinde özgün kompozisyonlar olarak sonuçlandırabilme,
4. Biçim-içerik ilişkisini kurma, sanat yapıtlarında irdeleyebilme,
5. Sanat kuramları ve estetik değer yargıları konusunda araştırma yaparak tartışabilme, Makro ve mikro obje etütleri yoluyla nesnelerin bütünlük ve ayrıntıları üzerinde duyarlılıkla durarak ifade etme.

Öğrencilerin Temel Tasarım dersi başarılarının ölçülmesinde sorumlu öğretim elemanları genel olarak Tablo-1' deki değerlendirme ölçütlerini kullanmaktadırlar (Bağatır,2008:115).

Tablo 1 Öğretim Elemanı Değerlendirme Ölçütleri

Dönem/sınav	**Ölçütler**	**% puanlama**
Vize	Yarıyıl içi atölye ve ödev çalışmaları	-----
	Makro/Mikro etüt çalışmaları	-----
	Toplam	100
Final	Yarıyıl içi atölye ve ödev çalışmaları	-----
	Mikro/Makro etüt çalışmaları	-----
	Toplam	100

Ancak değerlendirme konusunda yapılandırmacı kuramcılar, özgün değerlendirme ve geleneksel standart testlerin birlikte kullanılmasını savunurlar (Baron & Boschee (1995) ve Marlowe and Page (1998). Temel Tasarım dersi değerlendirmesi için kullanılan geleneksel değerlendirme yöntemleri birçok değişkenden dolayı(üniversite, öğretim elemanı, çalışılan atölye ve ortam…vb.) farklılık gösterdiği için, değerlendirmede belli bir standardı yakalamak mümkün olmamaktadır. Bu nedenle performansa dayalı durum değerlendirmesi yapılması amacıyla dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiş(Bağatır, 2008:115-118) ve ölçeğin alt boyutları içine Tablo 1'deki geleneksel değerlendirme ölçütleri de yerleştirilmiştir.

Ölçekte Temel Tasarım'ın kuramsal temelleri göz önünde bulundurularak bilişsel, duyuşsal ve devinişsel amaçların kazanıma dönüştürülmesinin değerlendirilmesi 9 madde altında boyutlandırılmıştır.

Boyut 1- Temel Tasarım Dersine Karşı Hazır Bulunuşluk

Bu boyutta ölçülmek istenen, öğrencilerin Temel Tasarım dersi kavram ve içeriğine karşı hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesidir. Bu durumu etkileyen birçok etmen olmakla beraber öğrencilerin hazır bulunuşluklarının, derse katılım düzeyleri ve araç-gereçleri getirip getirmemeleriyle doğru orantılı olacağı düşünülmüştür. Bu boyut bilişsel amaçlardan bilgi basamağıyla ilişkilendirilmiştir.

Boyut 2- Duygu ve Düşünce Bakımından Hazır Bulunuşluk

Bu boyutta ölçülmek istenen, öğrencinin duygu ve düşünce bakımından ders başlangıcı/süresince hazır buluşluluk seviyesidir. Öğretmen tarafından dersin işlenişi sırasında ortaya konulan problem durumu, öğrencinin yaklaşımı ile duygu ve düşünce bakımından hazır bulunuşluluğu arasında anlamlı bir ilişki olduğu düşünülmüştür. Bu boyut bilişsel amaçlardan kavrama basamağıyla ilişkilendirilmiştir.

Boyut 3- Çalışma Biçimi

Bu boyutta ölçülmek istenen, öğrencinin ders süresince derse karşı olan tutumudur. Ders süresince öğrencinin dikkatli oluş seviyesinin çalışma biçimini belirlediği düşünülmüştür. Bu boyut bilişsel amaçlardan uygulama basamağıyla ilişkilendirilmiştir.

Boyut 4- İfade ve Özgünlük

Bu boyutta ölçülmek istenen, öğrencinin ifade becerisinin seviyesi ve bu beceriyi kullanabilme özgünlüğüne kavuşup kavuşamadığıdır. İfade ve özgünlük becerisinin yapılan etüd çalışmalarında ortaya konulacağı düşünülmüştür. Bu boyut bilişsel amaçlardan analiz basamağıyla ilişkilendirilmiştir.

Boyut 5- Estetik Değerler

Bu boyut çok geniş bir kavramı ve sistemi içermesine karşın, Temel Tasarım dersinin amaçları içinde kazanılması gereken bir tavır olarak yer almaktadır. Estetik değerlerin de yapılan etüd çalışmalarında ortaya konulacağı düşünülmüştür. Bu boyut duyuşsal amaçlardan tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve kişilik haline getirme basamaklarıyla ilişkilendirilmiştir.

Boyut 6- Teknik Değerler

Bu boyutta ölçülmek istenen, ürünü ve öğrencinin teknik becerilerini kapsar. Öğrenci ve ürünün birbirinden bağımsız değerlendirilemeyeceği düşünülmüş, süreç içinde öğrencinin teknik becerilerinin, süreç sonunda da üründe ortaya çıkan teknik öğelerin değerlendirilmesi uygun görülmüştür. Bu boyut devinişsel amaçlardan beceri haline getirme basamağıyla ilişkilendirilmiştir.

Boyut 7- Yorumlama

Bu boyutta Temel Tasarım dersinin bilişsel amaçlarından sentez basamağında yer alan davranışların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bunlar: somut örneklerden yaptığı çıkarımlarla soyut ilişkileri sınıflayabilme, biçim-içerik bağlamında duygu ve düşüncelerini görsel malzemede tasarlayabilme, edinmiş olduğu sanat kavramlarına ilişkin duygu ve düşüncelerini ifadelendirebilmedir.

Boyut 8 ve 9- Ara Sınav ve Dönem Sonu Sınavı Çalışması

Bu boyutta ürün içerikli bir değerlendirme söz konusudur. Öğrencilerin arasınav ve dönem sonu sınavı çalışmaları değerlendirilmiştir.

Sonuç

Son yüzyılda iletişim ve bilgi alanında hızlı bir değişim ve ilerleme gözlemlenmektedir. Buna paralel olarak insanoğlu bilgiyi yaşayarak değil, modern ve teknik anlamda donanımlı araçlardan elde etmeye başlamıştır. Böylece gelişim ve değişimin özümsenmesi, tüm bilim alanlarına aktarılması zorunlu hale gelmiştir.

Gelişen ve sürekli değişen bir çağda sanat eğitiminde geleneksel öğretim ve değerlendirme yöntemlerinin öğrenciyi pasif yaptığı ve verileni yineleyen bir konuma düşürdüğü düşünülmektedir. Çok yönlü değerlendirmenin gerekliliği ve kullanışlılığı araştırmalarla ortaya konulmuştur. Buradaki çok yönlü değerlendirmeden kasıt, öğrencinin ders süreci ile bütünleştirildiği, sürece yayılan ve performansa dayanan bir değerlendirmedir. Temel Tasarım dersinde değerlendirme sadece ürüne yönelik değil aynı zamanda süreci kapsayacak şekilde yapılmalıdır. Bu bağlamda Temel Tasarım Dersi Dereceli Puanlama Anahtarı geliştirilmiştir(Bknz.Tablo 2). Öğrencinin derste bütünüyle değerlendirilebilmesi için dönem boyunca yaptığı çalışmalar performans görevleri olarak ele alınmalı, ders bazındaki atölye çalışma süreci de çoklu değerlendirme teknikleri kullanılarak yapılmalıdır. Böylelikle önerilen bu değerlendirmede Temel Tasarım dersinin alt boyutları ve kazanımları açısından süreç-performans-sonuç ilişkisi sıkı sıkıya kurulabilecektir.

Tablo 2 Temel Tasarım Dersi Dereceli Puanlama Anahtarı

	BOYUTLAR (Ölçülmek İstenen Performans)	**Başarısız** **-1-** **(0-59p)**	**Orta** **-2-** **(60-74p)**	**Başarılı** **-3-** **(75-84p)**	**Mükemmel** **-4-** **85-100p)**	**Puan**
Boyut 1	**TT Dersine Karşı Hazır Bulunuşluk** *Bilgi basamağı*	• Tasarım ilkeleri ve olgularının anlam bilgisine sahip değil • Gerekli malzemelerin hiçbirini getirmedi	• Tasarım ilkeleri ve olgularının anlam bilgisi oldukça zayıf • Bir kısmını getirdi	• Tasarım ilkeleri ve olgularının anlam bilgisi yeterli • Büyük bir kısmını getirdi	• Tasarım ilkeleri ve olgularının anlam bilgisi çok yeterli • Gerekli tüm malzemeleri getirdi	

Boyut 2	**Duygu ve Düşünce Bakımından Hazır Bulunuşluk** *Kavrama Basamağı*	• Tasarım olguları ile ilgili sorular üretmedi • Sanat kuram ve yaklaşımları ile ilgili örnekler üzerinde görüşlerini ifade etmedi	• Tasarım olguları ile ilgil sınırlı sorular üretti • Sanat kuram ve yaklaşımları ile ilgili örnekler üzerinde sınırl görüş ifade etti	• Tasarım olguları ile ilgil sorular üretti • Sanat kuram ve yaklaşımları ile ilgili örnekler üzerinde görüşlerini ifade etti	• Tasarım olguları ile ilgil kapsamlı sorular üretti • Sanat kuram ve yaklaşımları ile ilgili görüşlerini ifade ederek örnekler verdi	
Boyut 3	**Çalışma Biçimi** *Uygulama Basamağı*	• Verilen süre içerisinde hiçbir çalışma/tasarım yapmadı ve/veya ürünü oluşturmak için hiçbir gayret göstermedi • Çalışma sırasında dikkati dağınıktı.	• Ürünü tasarladı fakat tamamlamak için gayret göstermedi. • Plan yaptı, plan uygulamada dikkatsiz ve özensiz çalıştı.	• Gayret gösterdi ayrıntılarla uğraştı istenilen sürede çalışmasını tamamlayamadı • Çalışmasına yoğunlaştı.	• Belirlenen süre içerisinde istenilen ürünü tasarladı ve tasarımın gerçekleştirdi. •Çalışmasına yoğunlaşarak planlı ve temiz çalıştı.	
Boyut 4	**İfade ve özgünlük** *Analiz Basamağı*	• Kavram/konu ile ilgil kendine ai düşüncelerini eskiz/çalışma ile ifade edemedi.	• Kavram/konu ile ilgil kendine ait eskiz/fiki üretti ancak çalışmasında yorumlayamadı.	• Kavram/konu ile ilgil düşüncelerini tasarım elemanlarıyla eskiz olarak aktardı.	• Kavram/konu ile ilgil kendine ait düşüncelerin tasarım elemanlarıyla eskize aktararak yeni ve özgün ifadeler ekledi.	
Boyut 5	**Estetik değerler** *Alma* *Tepkide Bulunma* *Değer Verme* *Örgütleme* *Kişilik Haline Getirme*	• Eskiz düzenli değil ve elemanlar arası bağlantılar kurulmamış. • Çalışma tamamlanmamış.	• Eskiz düzenli ancak elemanlar arası bağlantılar kurulmamış. • Çalışma tamamlanmamış	• Eskizde düzen ve bağlantılar nispeten iyi. • Çalışma tamamlanmamış	• Eskizde düzen ve bağlantılar çok iyi • Çalışma tamamlanmış	
Boyut 6	**Teknik Değerler** *Beceri Haline Getirme*	• Kompozisyonu geometrik formlarına ayıramadı.	• Özensiz bir geometrik kompozisyon kurdu ve renklendirdi.	• Kompozisyonu iyi kurdu ama renklerde dengey sağlayamadı	• Kompozisyonu iy kurdu, dengeli şeklide renklendirdi.	

Boyut 7	**Yorumlama** *Sentez Basamağı*	• Sanat kavramlarına ilişkin duygu ve düşüncelerine sahip değil • Tasarım elemanların biçim-içerik bağlamında görsel malzemede yorumlayamadı.	• Sanat kavramlarına ilişkin duygu ve düşüncelere sahip ancak ifade edemedi. • Tasarım elemanlarını biçim-içerik bağlamında görsel malzemede tasarlayamadı	• Sanat kavramlarına ilişkin duygu ve düşüncelerini sınırlı ifade etti. • Tasarım elemanlarını biçim-içerik bağlamında görsel malzemede tasarladı.	• Sanat kavramlarına ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade ederek yeni yorumlar kattı. • Tasarım elemanlarını biçim-içerik bağlamında görsel malzemede özgün bir biçimde tasarladı	
Boyut 8	**Ara ve Dönem Sonu Sınavı çalışmaları**	• Özgün, kendi gözlem ve hayal gücünü aktaracağı bir çalışma yapma gayretinde bulunmadı	• Özgün fikirler üretti ancak bunu çalışmasında gösteremedi.	• Sadece gözlemlerin çalışmasında gösterdi.	• Gözlemlerini ve haya gücünü birleştirerek özgün bir çalışmada yaratıcılığın ortaya koydu.	
Öğrencinin Adı soyadı: Numarası:						Toplam puan

Kaynakça

Aslanoğlu, A. E. ve Kutlu Ö. (2003). Öğretimde Sunu Becerilerinin Değerlendirilmesinde Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric) Kullanılmasına İlişkin Bir Araştırma. Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Ulaşılabilir link: http://dergiler.ankara.edu.tr/search.php

Bağatır D., R. (2008). Drama Öğretim Yönteminin Resim-iş Bölümü Öğrencilerinin Mesleki Tutum ve Başarılarına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Baron, M. A., & Boschee, F. (1995). Authentic assessment: The key to unlocking student success. Lancaster, PA: Technomic.

Bernard, E. (1997). Cezanne Üzerine Anılar**.** Çev. Kaya Özsezgin, 1. Baskı, Ankara: İmge kitabevi.

Marlowe, B. A. ve Page, M.L. (1998). Creating and Sustaining the Constructivist Classroom. California : Corwin Press.

Seylan, A. (2004). Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinde Temel Tasarım (Basic Design) Dersinin Verimlilik Düzeyini Artırıcı Uygulama Modellerinin Araştırılması ve Geliştirilmesi. Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

"LAVİGNAC SOLFEGE 1A" KİTABINDAKİ SOLFEJ PARÇALARININ BASILIK ÇARPIKLIK AÇISINDAN EZGİSEL HAREKETLERİNİN İNCELENMESİ

EXAMINING THE MELODICAL STRUCTURES IN THE SOLFEGE COMPOSITINS GIVEN IN "LAVIGNAC SOLFEGE 1A" BOOK FROM THE POINT OF KURTOSIS AND SKEWNESS

Meltem EROL DÜZBASTILAR

KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü,

Müzik Öğretmenliği ABD, TRABZON

meltemerol78@yahoo.com

ÖZET

Müzik öğretmenliği bölümlerinde, konservatuarlarda ve Güzel Sanatlar Anadolu Liselerinde, Müziksel İşitme Okuma derslerinde solfej eğitiminde kullanılan temel kitaplardan biri "Lavignac Solfege 1A" kitabıdır. Bu çalışma, "Lavignac Solfege 1A" kitabında bulunan 195 solfej parçasının basıklık-çarpıklık açılarından ezgisel hareketlerini inceleyerek, notaların ses alanı içinde yoğun kullanıldığını bölgeleri ve homojenlik durumunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, müzik eğitiminde bilgisayar yardımıyla istatistiksel analizler yapılan ilk çalışmalardan biri olması bakımından önem taşımaktadır. Aynı zamanda, "Lavignac Solfege 1A" kitabında bulunan solfej parçalarının basıklık-çarpıklık açılarından ezgisel hareketlerinin incelenmesi konusunda yapılan ilk çalışma olması açısından da önemlidir. Araştırma sonucunda, solfej parçalarındaki ezgisel hareketler belirlenerek örneklerle açıklanmıştır.

Anahtar kelimeler: *Lavignac Solfege 1A, Solfej, Ezgisel hareketler, Basıklık-Çarpıklık, İstatistiksel analiz.*

ABSTRACT

In faculties of music education, conservatories, colleges of fine arts, “Lavignac Solfege 1A” book is used widespreadly in basic solfege education, in musical hearing and reading. The aim of this study is to examine statistically the melodical structures of 195 solfege etudes which take place in “Lavignac Solfege 1A” book, from the point of kurtosis and skewness. This study is important because of being one of the primary statistical studies in the field of music education, made by the help of the computer thecnology. At the same it has an importance because of being the first study that examines statistically the melodical structures of the solfege etudes which take place in “Lavignac Solfege 1A” book, from the point of kurtosis and skewness. As the result of this study the melodical structures of the solfege etudes which take place in “Lavignac Solfege 1A” book are determined and explained by the examples.

Key Words: *Lavignac Solfege 1A, Solfege, Melodical Structures, Kurtosis-Skewness, Statistical Analysis.*

1.GİRİŞ

Müzik eğitiminin odağında bulunan Müziksel İşitme Okuma dersinin önemli bir bölümünü solfej çalışmaları oluşturmaktadır. “Notalar” müziğin alfabesi, “müzik teorisi” ve “solfej” de müziğin dilbilgisi olarak düşünülürse, “müzik teorisi ve solfej” eğitiminin müzik eğitimi içinde ne kadar önemli bir yeri olduğu daha iyi anlaşılabilmektedir.

Bir müzik yazısını müziğin harfleri olarak nitelendirebilecek notaların adı, yükseklik, süre (ritim), hız, gürlük ve ayrıntılarıyla seslendirmeye “müziksel okuma (solfej)” denilmektedir (Özgür, Aydoğan; 1999, 4). Solfej eğitimi, çalgı ve ses eğitimine ön hazırlık olması ve müzikal düşünmeyi geliştirmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda uygulanan solfej eğitimi, hem müzik öğretmeni yetiştirmede hem de yetiştirilen müzik öğretmenlerinin görev alacakları ilk ve ortaöğretim düzeyindeki okullarda müzik eğitimi vermede hayati öneme sahiptir. Çünkü solfej eğitimi çalışmaları, müziği doğru anlamanın anahtarıdır. (Özaltunoğlu; 2003, 11).

Solfej okuma sırasında notaların adları ve sürelerinin yanında, susların adları ve süreleri, ölçü anahtarları, gürlük terimleri, hız terimleri, tekrar işaretleri, uzatma noktası ve bağı, süsleme işaretleri, ezgi ve ritm kalıpları ve aralıklar gibi farklı bir çok müzik ögesinin de aynı anda görülmesi, öğrenilmesi ve uygulanması da mümkün olabilmektedir. Solfej eğitimi aynı zamanda ritim duygusu, müziksel bellek, tonalite ve form bilgisi bilgilerinin gelişiminde de yardımcı olmaktadır. Solfej eğitimi, diğer müzik derslerindeki başarı düzeylerinin artmasını da desteklemektedir.

Müzik öğretmenliği bölümlerinde, konservatuarlarda ve Güzel Sanatlar Anadolu Liselerinde, Müziksel İşitme Okuma derslerinde solfej eğitiminde kullanılan temel kitaplardan biri "Lavignac Solfege 1A" kitabıdır. "Lavignac Solfege 1A" kitabı, öğretim ilkesi açısından öncelikli olarak öğrenciye, basitten karmaşığa olmak üzere, temel nota ve değerlerini öğretmeyi amaçlamıştır (İlkay; 2004, 59).

Bu çalışma, "Lavignac Solfege 1A" kitabında bulunan 195 solfej parçasının basıklık-çarpıklık açılarından ezgisel hareketlerini inceleyerek, notaların ses alanı içinde yoğun kullanıldığını bölgeleri ve homojenlik durumunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, müzik eğitiminde bilgisayar yardımıyla istatistiksel analizler yapılan ilk çalışmalardan biri olması bakımından önem taşımaktadır. Aynı zamanda, "Lavignac Solfege 1A" kitabında bulunan solfej parçalarının basıklık-çarpıklık açılarından ezgisel hareketlerinin incelenmesi konusunda yapılan ilk çalışma olması açısından da önemlidir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada "genel tarama modeli" kullanılmıştır. Tarama modellerinde önemli olan, varolanı değiştirmeye kalkmadan gözleyebilmektir. Mevcut durumlar ve şartlar aynen ortaya konmaya çalışılır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. (İslamoğlu, 2003, 77; Kaptan, 1998, 59; Karasar, 2005, 77, 79, 81, 82; Karasar, 2005, 34).

2.2. Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Çalışmanın örneklemini oluşturan, "Lavignac Solfege 1A kitabı"nda bulunan 195 solfej parçası, aralıkların kullanım durumlarının belirlenebilmesi amacıyla bilgisayar ortamında notaya alınmış; notalar sayısal verilere çevrilmiştir. Yapılan çalışmada 23.293 notadan oluşan büyük bir veri tabanı elde edilmiştir. Daha sonra bu veri tabanları üzerinde Prof. Dr. M. Cihat CAN tarafından hazırlanan "Alpharabius[6]" yazılımı kullanılarak istatistiksel analizler yapılmıştır.

[6] Alpharabius, SQL, AWK ve Csound teknolojilerine dayalı bir müzikal analiz uygulamasıdır. M. Cihat Can tarafından C++ dilinde yazılmış olan Alpharabius'la güvenilir, hızlı ve kolay bir biçimde analiz kodları yazılabilir. SQL sayesinde büyük veri tabanlarında kısa sürede ayrıntılı aramalar gerçekleştirilebilir. AWK'ın yalınlığı ve sadeliği kodlamaya büyük kolaylık getirir. Sesle ilgili işlemleri ise bir sentezleme klasiği olan CSound üstlenmiştir. Alpharabius MusicXML dosyalarını toplu olarak açıp kısa sürede büyük veri tabanları hazırlayabilir (Can, 2005).
Alpharabius yazılımı, bir çok doktora ve yüksek lisans tezinde, bildiri ve makalelerde kullanılmıştır/kullanılmaktadır. Örneğin; "Nihavent

3. BULGULAR VE YORUM

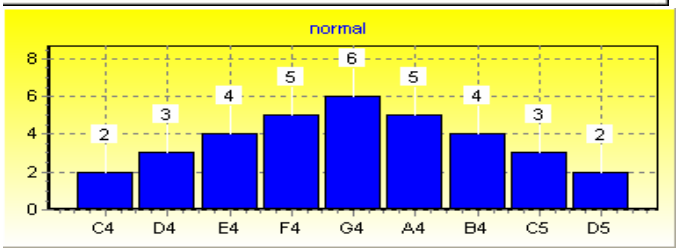
Çalışmanın analiz aşamasında "Lavignac Solfege 1A kitabı"nda bulunan 195 solfej parçasının ezgisel hareketleri, basıklık - çarpıklık açılarından incelenmiştir. Basıklık - çarpıklık katsayıları ile seslerin ses alanı içinde hangi bölgede daha yoğun olarak kullanıldığı ve homojenlik durumu belirlenebilir.

Bir dağılım üzerinde ortalama ve ortanca farklı noktalar üzerinde ise, bu dağılımlara kaymalı, kayışlı ya da çarpık denir. Çarpıklık değeri pozitif ise dağılım pozitif kayışlı demektir ve ortalama ortancadan büyüktür. Bu durumda dağılım "sağa kaymalı" olur. Çarpıklık değeri negatif ise, ortanca ortalamadan büyüktür. Bu durumda dağılım "sola kaymalı" olur (Arıcı, 2005: 83-84).

Bir müzik eserinde çarpıklık sıfır ise o eserde seslerin kullanımının normal bir dağılım gösterdiği yani ses alanının orta bölgelerinin yoğun olarak kullanıldığı anlamına gelmektedir. Eser içinde pest bölgelerin yoğun olarak kullanılması o eserin sağa çarpık; tiz bölgelerin yoğun olarak kullanılması ise o eserin sola çarpık olduğunu gösterir (Erol, 2007: 44). Aşağıdaki grafik grubunda sağa çarpıklık, normal ve sola çarpıklık durumlarına uygun örnek grafikler verilmiştir.

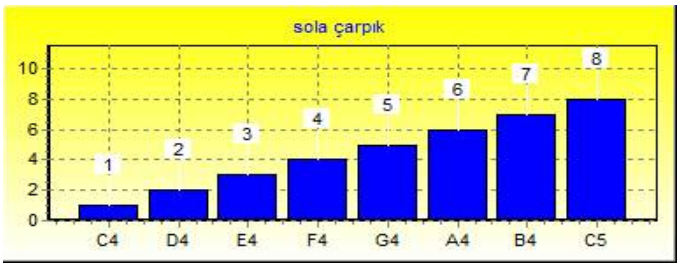
Grafik Grubu 1. Sağa Çarpık – Normal - Sola Çarpık Grafiklere Örnek

Ses alanı içinde pest seslerin yoğun olarak kullanıldığı sağa çarpık bir dağılım grafiği.



Ses alanı içinde orta bölgedeki seslerin yoğun olarak kullanıldığı normal bir dağılım grafiği.

Ezgilerin İstatistiksel Metodlara Dayalı Olarak Kemana Uygunluğunun Belirlenmesi" (Erol, 2007), "Türk ve Batı Çocuk Şarkılarının Karşılaştırmalı Analizi" (Göher, 2006), "Zeybeklerin SQL Sorgulama Dili İle Analizi" (Müezzinoğlu, 2004).



Ses alanı içinde tiz seslerin yoğun olarak kullanıldığı sola çarpık bir dağılım grafiği.

Tablo 1'de solfej parçalarındaki çarpıklık katsayıları görülmektedir.

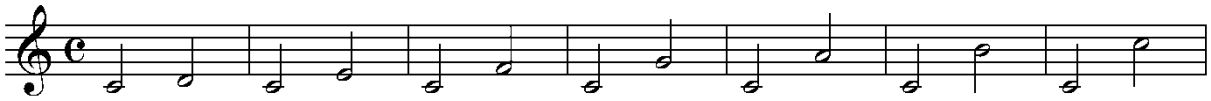
Tablo 1. Solfej Parçalarının Çarpıklık Katsayısı

Sağa Çarpık	Sola Çarpık
0,92	-1,17

Tabloda pest bölgelerin yoğun olarak kullanıldığını gösteren sağa çarpıklık oranı 0,92 olarak tiz bölgelerin yoğun olarak kullanıldığını gösteren sola çarpıklık oranı ise -1,17 olarak görülmektedir. Sola çarpıklık ve sağa çarpıklık arasında -0,25 oranında bir fark bulunmaktadır. Bu durum solfej parçalarının tümünde, ses alanı içindeki tiz seslerin pest seslere göre daha fazla kullanıldığı anlamına gelmektedir.

Aşağıdaki şekil 1'de sağa çarpıklık oranı en yüksek olan solfej parçası örnek olarak verilmiştir. Bu örnekte ses alanı içinde pest sesler tiz seslere göre daha yoğun kullanılmıştır.

Şekil 1. Pest Bölgelerin Yoğun Olarak Kullanıldığı Bir Solfej Parçası

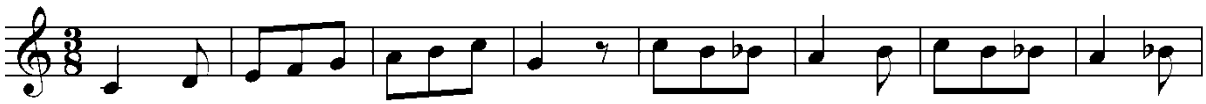


Yukarıda örnek olarak verilen 10 numaralı solfej parçasının grafiği Grafik 1'de görülmektedir. Parçanın çarpıklık oranı 0,92'dir.

Grafik 1. Sağa Çarpık Bir Solfej Parçası

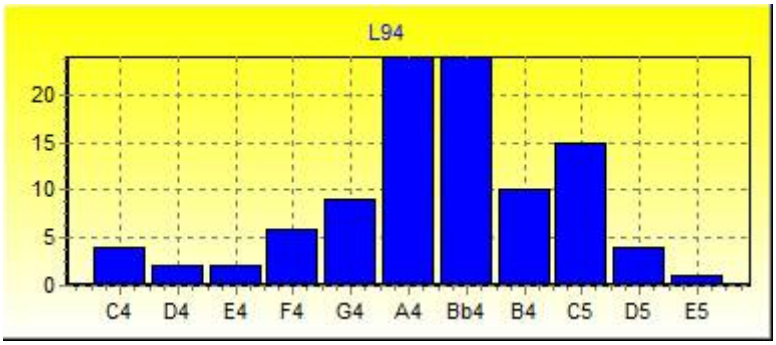
Şekil 2'de ise sola çarpıklık oranı en yüksek olan solfej parçası örnek olarak verilmiştir. Bu örnekte ses alanı içinde tiz sesler pest seslere göre daha yoğun kullanılmıştır.

Şekil 2. Tiz Bölgelerin Yoğun Olarak Kullanıldığı Bir Solfej Parçası



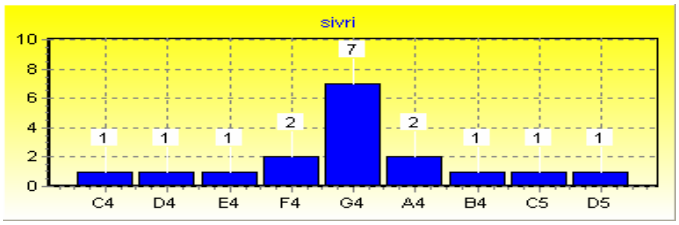
Yukarıda 94 numaralı solfej parçası örnek olarak verilmiştir. Bu parçanın grafiği aşağıda görülmektedir. Parçanın çarpıklık oranı -1,17'dir.

Grafik 2. Sola Çarpık Bir Solfej Parçası

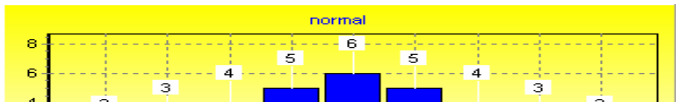


Müzik eserlerinde basıklık, bir eser içinde notaların kullanımları ile ilgili çarpıklığa göre daha farklı bilgiler verir. Bir eser üzerinde yapılan ölçümün basık olması, o eser içinde, notaların kullanılma durumlarının homojen bir dağılım gösterdiği yani notaların kullanım sıklığının birbirine yakın olduğu anlamına gelmektedir. Eser üzerinde yapılan ölçümün sivri olması da o eser içinde, notaların kullanılma durumlarının homojen bir dağılım göstermediği yani notaların kullanım sıklığının birbirine yakın olmadığı anlamına gelmektedir (Erol, 2007: 46). Grafik grubu 2'de sivrilmiş, normal ve basık grafiklere örnekler verilmiştir.

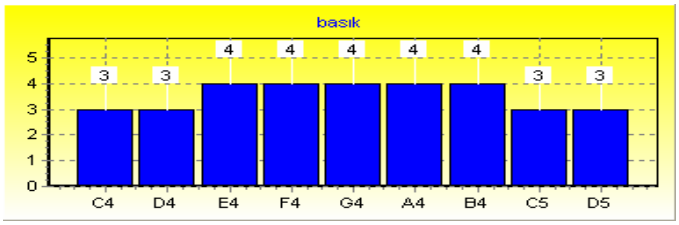
Grafik Grubu 2. Sivrilmiş - Normal - Basık Grafiklere Örnek



Seslerin homojen olarak kullanılmadığı sivrilmiş bir dağılım grafiği.



Normal bir dağılım grafiği.



Seslerin homojen olarak kullanıldığı basık bir dağılım grafiği.

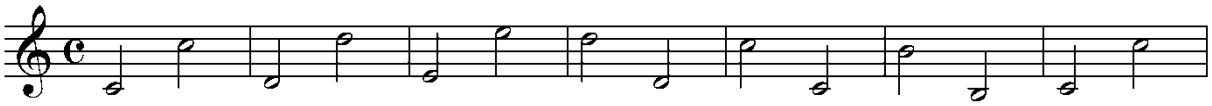
Tablo 2'de solfej parçalarındaki basıklık katsayıları görülmektedir.

Tablo 2. Solfej Parçalarının Basıklık Katsayısı

Basıklık Katsayısı Mod Değeri	Minimum	Maksimum
-0,58	-1,85	2,87

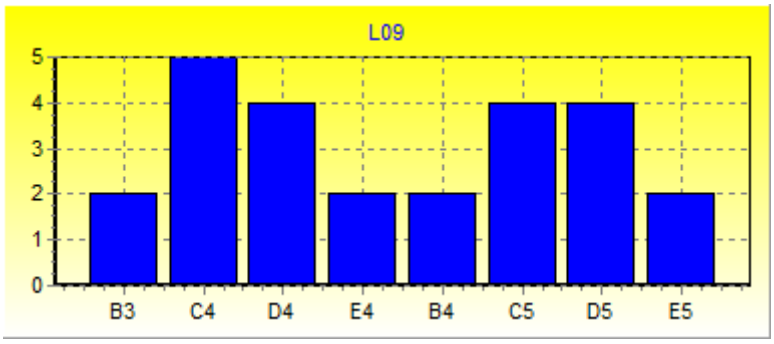
İstatistikte mod (tepe değer), elde edilen ölçümlerden en çok tekrarlanana istatistikte verilen addır (Arıcı, 2005: 63). Tabloda da görüldüğü gibi solfej parçalarının basıklık katsayısı mod değeri sıfırın altındadır. Bu sonuç, solfej parçalarının basık bir dağılıma sahip olduğu yani homojen bir dağılım gösterdiği anlamına gelmektedir. Parçalar içinde minimum değere (-1,85) sahip olan 9 numaralı parça, grup içinde en basık ve en fazla homojen dağılıma sahip olan parçadır. Parça içinde notaların kullanım sıklığı birbirine yakındır. Aşağıdaki şekil 3'de parçanın ilk dizeği verilmiştir.

Şekil 3. Basık Bir Solfej Parçası



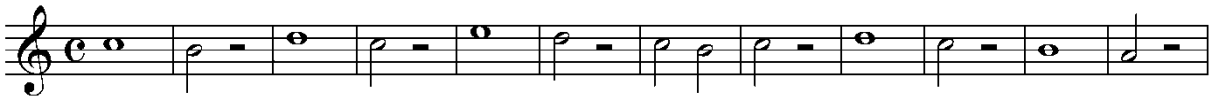
9 numaralı solfej parçasının grafiği aşağıda görülmektedir.

Grafik 3. Basık Bir Solfej Parçası



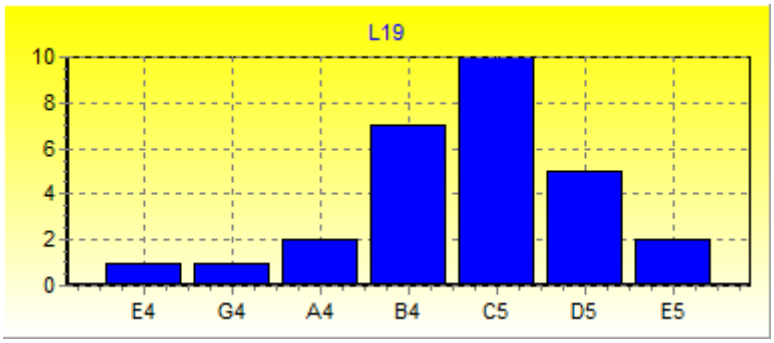
Solfej parçaları arasında maksimum değer 2,87'dir. Bu değere sahip olan parça ise 19 numaralı solfej parçasıdır. Parça içinde notaların kullanım sıklığı birbirine yakın değildir. Sivrilmiş, aynı zamanda homojen dağılıma sahip olmayan parçanın ilk dizeği şekil 4'te görülmektedir.

Şekil 4. Sivrilmiş Bir Solfej Parçası



19 numaralı parçanın grafiği aşağıda görülmektedir.

Grafik 4. Basık Bir Solfej Parçası



4.SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

Bir müzik eserinde, ses alanı içinde pest bölgelerin yoğun olarak kullanılması o eserin sağa çarpık; tiz bölgelerin yoğun olarak kullanılması ise o eserin sola çarpık olduğunu gösterir. Çarpıklık sıfır ise ses alanının orta bölgelerinin yoğun olarak kullanıldığı anlamına gelmektedir.

"Lavignac Solfege 1A kitabı"nda bulunan 195 solfej parçası üzerinde yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre, sağa çarpıklık oranı 0,92, sola çarpıklık oranı ise -1,17'dir. Aradaki -0,25 oranındaki fark ise solfej parçalarında ses alanı içindeki tiz seslerin pest seslere göre daha fazla kullanıldığını göstermektedir.

195 solfej parçası arasında sağa çarpıklık oranı en yüksek olan parça 10 numaralı solfej parçasıdır. Bu parçada, ses alanı içinde pest sesler tiz seslere göre daha fazla kullanılmıştır.

Sola çarpıklık değeri en yüksek olan solfej parçası ise 94 numaralı parçadır. Parçada, ses alanı içinde tiz sesler pest seslere göre daha fazla kullanılmıştır.

Bir müzik eserinde yapılan ölçümün basık olması, o eser içinde, notaların kullanılma durumlarının homojen bir dağılım dağılıma sahip olduğu, ölçümün sivri olması ise notaların homojen bir dağılıma sahip olmadığı anlamına gelmektedir.

Solfej parçalarının basıklık katsayısı mod değeri -0,58'dir. Bu sonuç, 195 solfej parçasının tamamı ele alındığında genel olarak basık bir dağılıma sahip olduğu yani homojen bir dağılım gösterdiği anlamına gelmektedir.

9 numaralı solfej parçası minimum basıklık değerine sahiptir. Solfej parçaları arasında notaların en homojen dağıldığı parçadır. Parça içinde notaların kullanım sıklığı birbirine yakındır. Bu parça, basık bir dağılım grafiğine sahiptir.

Solfej parçaları arasında 19 numaralı solfej parçası ise maksimum basıklık değerine sahiptir. Bu parça içinde sesler homojen kullanılmamıştır. Parça, sivrilmiş bir dağılım grafiğine sahiptir. Notaların kullanım sıklığı birbirine yakın değildir.

4.2. Öneriler

"Lavignac Solfege 1A kitabı"nda bulunan 195 solfej parçasının ezgisel hareketlerinin basıklık-çarpıklık açılarından ele alınmasının ve analiz sonuçlarının eğitimci, araştırmacı, besteci, öğretmen ve öğrencilere yeni bir bakış açısı kazandıracağı ve önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Çarpıklık sonuçlarından elde edilen bilgiler, bir solfej parçası içinde tiz ya da pest seslerin kullanımına ilişkin bilgiler vermektedir. Özellikle gelişim çağındaki öğrencilere verilecek parçalar, öğrencilerin ses değişimi dönemine uygun olmalıdır. Örneğin, ses alanı içinde tiz seslerin fazla kullanıldığı sola çarpık bir solfej parçası, gelişim çağındaki öğrencileri zorlayarak kalıcı hasarlara yol açabilir. Bu nedenle eğitimciler, öğrencilere verecekleri solfej parçalarının seçiminde, sağa ya da sola çarpıklık durumlarını yani ses alanının hangi bölgelerinin daha yoğun kullanıldığını göz önünde bulundurabilirler. Bu durum, öğrencinin parçaya yaklaşımını yumuşatarak sesini zorlamayacağını düşündürüp çalışma isteğini artırabilir. Böylece öğrenme süresini kısaltılabilir.

Basıklık değeri, ses alanı ile birlikte değerlendirildiğinde, öğrencinin yaş grubuna uygun olup olmadığı konusunda fikir verebilir.

Bilgisayar teknolojisi yardımıyla yapılacak bu gibi çalışmaların desteklenerek çoğaltılması gerektiği düşünülmektedir.

Bilgisayar teknolojisi kullanımının yaygınlaşmasıyla daha önce cesaret edilemeyen çalışmalar daha kısa zamanda, daha doğru sonuçlar elde edilerek yapılabilir.

5. KAYNAKLAR

ARICI, H. (2005). İstatistik Yöntemler ve Uygulamalar, Meteksan A.Ş., Ankara.

EROL, M. (2007). Nihavent Ezgilerin İstatistiksel Metodlara Dayalı Olarak Kemana Uygunluğunun Belirlenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

İlkay, H. (2004). Türkiye'deki Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı Müzik Teorisi Ve İşitme Eğitimi Dersinde Okutulan Solfej Kitaplarının Müzik

Eğitimine Uygunluğu Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara.

İslamoğlu, A. H. (2003). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul.

Kaptan, S. (1998). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri, Tekışık Web Ofset Tesisleri, Ankara.

Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Lavignac, A. Solfege Des Solfeges, Volume 1A, Editions Henry Lemoine and Cie, France

Özaltunaoğlu, Ö (2003). Solfej Öğretim Yöntemleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniverlitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Özgür, Ü. , Aydogan, S. (1999). Müziksel İşitme Okuma, Birinci Kitap, Arkadaş Yayın Dağıtım, Ankara.

İLKÖĞRETİMDE KULLANILAN ŞARKILARA PİYANO İLE EŞLİK YAPABİLME

(ACCOMPANYING SONGS IN PRIMARY EDUCATION WITH PIANO)

Feyza SÖNMEZÖZ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, ÇANAKKALE

feyzasonmezoz@gmail.com

ÖZET

Eşlik yapma, müzik öğretmenliği eğitiminin en önemli gerekleri arasında yer almaktadır. Özellikle piyano ile eşlik yapabilme, müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde alınan piyano eğitimi, okul şarkılarına eşlik yapabilme ve yazabilme becerisi ile kaynaştırarak kullanıldığında, müzik öğretmenine meslek yaşantısı boyunca büyük kolaylık sağlayacaktır.

Okul şarkılarına piyano ile eşlik yapabilme, iki türde incelenebilir;

1. Yazılı olan eşlik partisini çalabilme,
2. Doğaçlama eşlik yapabilme.

Her ikisi için de solfej, armoni-kontrpuan ve piyano bilgisinin yeterli olması gerekir. Dolayısıyla okul şarkılarına eşlik yapmada bu derslerden kazanılacak davranışların önemi büyüktür.

Bu çalışmada, okul şarkılarına piyano ile eşlik yapabilme ve okul müziği repertuarında yer alan okul şarkılarına piyano ile eşliklemede kullanılabilecek eşlik stilleri üzerine bir değerlendirme yapılması amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Piyano, eşlik, eşlik eğitimi.*

ABSTRACT

Accompanying is one of the most important requirements of education of music teaching. Especially, when accompanying with piano is used by integrating piano education during education of music teaching with the skill of accompanying and writing school songs, it will offer great facility to the music teacher throughout his/her professional life.

Accompanying school songs with the piano can be examined in two groups;

1. Playing part accompanying being in written,
2. To be able to accompany extemporized.

Solfege, harmony- counterpoint and piano knowledge should be satisfactory for both of them. Therefore, attitudes to be gained in the classes are of great importance to accompany school songs.

In this study, it is aimed to evaluate styles of accompanying to be used for accompany with piano to school songs included in repertory of school music and to accompany school songs with the piano.

Key words: *Piano, accompanying, accompanying education.*

GİRİŞ

Eşlik yapma, müzik öğretmenliği eğitiminin en önemli gerekleri arasında yer almaktadır. Müzik öğretmeninin derslerinde kullanacağı çalgılar, öğrencilerin derslerdeki başarıları açısından önemli rol oynamaktadır.

"Okulda çalgı sorununda incelenecek iki konu vardır: 1. Öğretmenin kullanacağı çalgı. 2. Öğrencinin kullanacağı çalgı.

1. Müzik öğretmeninin çalgısı:

Müzik öğretiminde araç olarak kullanılmaya en uygun ve yararlı alet piyanodur. Bu çalgıda entonasyon zorluğu ve bozukluğu söz konusu olmaz, sabit perdelidir. Parmağın bastığı yerden (piyanonun akordu bozuk olmamak koşuluyla) doğru ses çıkar. Aletin ses sınırları geniştir. Hem kadın (ya da çocuk), hem erkek ve hem aletlerin seslerini verebilen geniş ses yelpazesine sahiptir. Piyanoda her türlü ajilite (çabukluk) mümkündür. Kısa değerde sesler kolayca çıkarılır. Armonik- polifonik karaktere sahiptir. Çok sesli kulak eğitimine en uygun alettir. Armonik eşlik çalgısıdır. Her çeşit çok sesli eserin redüksüyonu icra edilebilir. Koral ve orkestral eserler çalınabilir. Büyük eserlerin analizine elverişlidir. Edebiyatı zengindir vb.

…….

2. Öğrencinin kullanacağı çalgı:

Okul, öğrenciye müzik derslerinde ses, kulak ve beğeni eğitimi vermekle, bu eğitimi temel tutmakla birlikte, onu bir müzik aleti çalmaya özendirecek, zaten çalmakta olanlara yardım edecektir. Müzik öğretmeni mümkünse bu gibilerden topluluk kuracak onları yönetecektir.

Öğrenciye önerilen çalgılar dünyanın heryerinde şunlardır:

Küçük yaşlarda davul, trampet, zil, çelik üçgen, çan, ritm deynekleri, wood-sand blocks gibi oyuncak vurmalı çalgılar ve bunlardan ritm bandoları. Blokflütler, daha sonra piyano, keman, viyolonsel, flüt, klarinet gibi üflemeli çalgılar ve bunlardan topluluklar."(H.B.Yönetken, Okulda Çalgı Sorunu ve Çalgısal Müzik Etkinlikleri, A. SAY Müzik Öğretimi. S. 69-70)

Yukarıda önerilen sınıf çalgılarına ek olarak bağlama, mandolin, melodika, gitar ve orff çalgıları okul şarkılarına eşlik yapmada kullanılan çalgıların başında gelmektedir. Özellikle öğrencilerin kullandığı blok flüt, melodika ve orff çalgıları, toplu olarak

şarkı söylerken birbirlerine eşlik yapma ve böylece birlikte müzik yapma zevkini elde etmelerini sağlamaktadır. Gitar, bağlama ve hatta yaylı çalgılar ise öğrencinin şarkı söylerken sesleri bulmasını ve ritmi yakalamasına yardımcı olabilecek nitelikte çalgılar olması bakımından hem öğretmenin hem de öğrencilerin kullanabileceği okul müzik eğitiminde işlevsel olan eşlik çalgıları arasında yer almaktadır.

Ancak piyano; geniş ses aralığı ve zengin armonisi açısından müzik öğretmeni tarafından kullanılabilecek önemli bir eşlik çalgısıdır. Özellikle, solfej çalışmalarında, şarkı öğretiminde kullanılabilecek, her müzik sınıfında bulunması ve her müzik dersinde kullanılması gereken en önemli çalgıdır. Bundan dolayı, müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde alınan piyano eğitimi, okul şarkılarına eşlik yapabilme ve yazabilme becerisi ile kaynaştırarak kullanıldığında, müzik öğretmenine meslek yaşantısı boyunca büyük kolaylık sağlayacaktır.

Yüksek Öğretim Kurulu' nun "Müzik Öğretmenliği Lisans Programı"nda yer alan "Eşlik Çalma", Eğitim Müziği Dağarı", "Eğitim Müziği Besteleme" ve ayrıca V. yarıyıldan itibaren "Piyano" derslerinin içeriklerine bakıldığında, okul müziği alanında çalışma yapmış olmak ve okul müziğini tanımak önemli görülmektedir. Dolayısıyla sözkonusu derslerin yanı sıra, alınan piyano eğitimi okul şarkıları ile ilişkilendirilerek yapılmalıdır.

Okul şarkılarına piyano ile eşlik yapabilme, iki türde incelenebilir;

1. Yazılı olan eşlik partisini çalabilme,
2. Doğaçlama eşlik yapabilme.

Her ikisi için de solfej, armoni-kontrpuan ve piyano bilgisinin yeterli olması gerekir. Dolayısıyla okul şarkılarına eşlik yapmada bu derslerden kazanılacak davranışların önemi büyüktür.

Ancak, müzik öğretmenleri açısından yazılı olan eşlik partilerini çalabilme o eşlik partisine ilişkin piyano bilgisi yeterli olduğu sürece büyük bir sorun olmayacaktır. Bu türdeki okul şarkılarına eşlik yaparken dikkat edilmesi gereken noktalar şöyle sıralanabilir:

1. Yazılı olan eşlik partisi derslerden önce birkaç kez çalışılmış olmalıdır.

2. Şarkı öğretimi sırasında öğrencilerin söz konusu şarkının tonuna girebilmeleri ve ritmi hissedebilmeleri için yazılı eşlik partisinin figürlerini içeren birkaç ölçü doğaçlama eşlik yapılabilir.
3. Piyano ses tınısı bakımından güçlü bir tınıya sahip olduğu için fazla kuvvetle çalınmamalı, öğrencilerin sesi piyano ile bastırılmamalıdır.
4. Yapılan eşlik, figür ve tını itibarı ile şarkının üzerine çıkmamalı, ezgi; her zaman ön planda tutulmalı, eşlik daha geride daha hafif çalınmalıdır.

Doğaçlama eşlik yaparken ise daha farklı durumlarla karşı karşıya kalınmaktadır. Bu tür eşliklerde piyanonun yanı sıra solfej, armoni-kontrpuan bilgisinin önemli olduğu bilinmektedir. Günümüzde ilköğretim müzik kitaplarında yer alan pek çok okul şarkısının da yazılı piyano eşliklerinin bulunmadığı düşünülürse bu durum daha da önem kazanmaktadır.

Okul şarkılarına doğaçlama eşlik yaparken dikkat edilmesi gereken noktalar şöyle sıralanabilir:

1. Eşliği yapılacak şarkının öncelikle tonunun belirlenmesi gereklidir.
2. Ton belirlendikten sonra, şarkının o tona göre armonik derecelendirmelerinin yapılması gereklidir.
3. Şarkıda bulunan ezgi hareketi iyi incelenmeli, modülasyon olup olmadığına bakılmalıdır.
4. Derecelendirmeler yapıldıktan sonra ezginin altına Romen rakamları ile yazılabilir. Bu; hızlı okuma sırasında müzik öğretmeninin işini kolaylaştıracaktır.
5. Belirlenen derecelere göre şarkıya uyacak eşlik figürü seçilmelidir.
6. Şarkıya uygun bir tartım seçilmelidir. Ezgi hareketi göz önünde bulundurularak ezgiyi örtmeyen, gölgelemeyen bir şekilde eşlik yapılmalıdır.
7. Genellikle şarkı içinde yapılan durakların altına hareketli öğeler seçilerek ritmik hareketlilik getirilebilir.
8. Eksik ölçü başlayan şarkılarda öğrencilerin şarkının tonuna girebilmeleri ve ritmi algılayabilmeleri için şarkı içinde çalınacak eşlik figürlerinden bir kaç ölçü önceden verilmelidir.

"Bir şarkıya genel olarak iki şekilde yapılabilir:

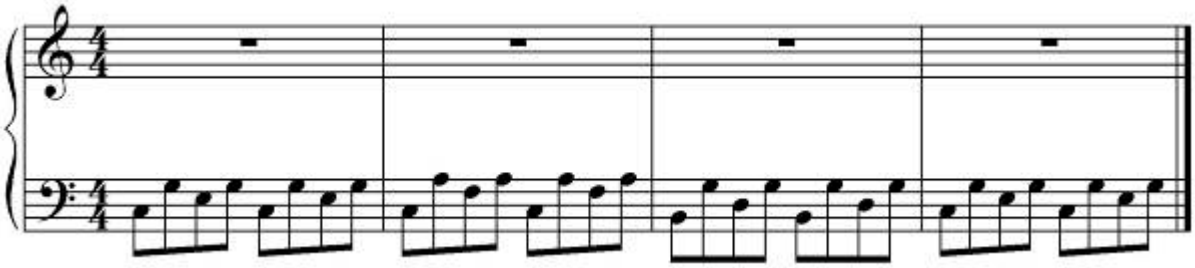
(1)- Sağ el şarkıyı çalıp, sol el figür hareketlerini kullanarak yapılan eşlik,

(2)- Diğeri ise şarkıdan ayrı olarak, şarkıyı destekleyen eşlik ki, bu eşlik şeklinde sağ el figür hareketlerini, sol el ise, akorun önemli seslerini çalarak şarkıya eşlik eder.

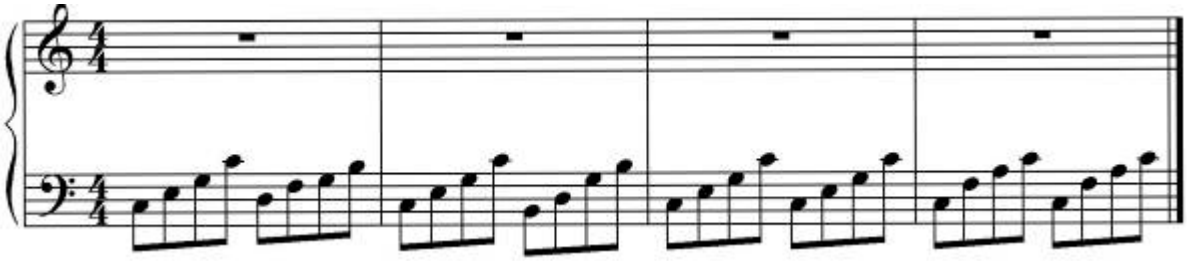
…. Okullarda şarkı üretimi sırasında en çok kullanılan eşlik şekli 1 no' lu eşlik şeklidir." (Kamacıoğlu&Özbek.S.3)

Okul Şarkıları basit, bileşik ve ayrıca aksak ölçülerle yazılmış olmalarına rağmen 2/4 lük, 3/4 lük, 4/4 lük olarak adlandırılan basit ölçüler daha sık kullanılmaktadır. Bu tipteki okul şarkıları için kullanılabilecek eşlik figürleri için aşağıda sıralanan örnekler önerilebilir.

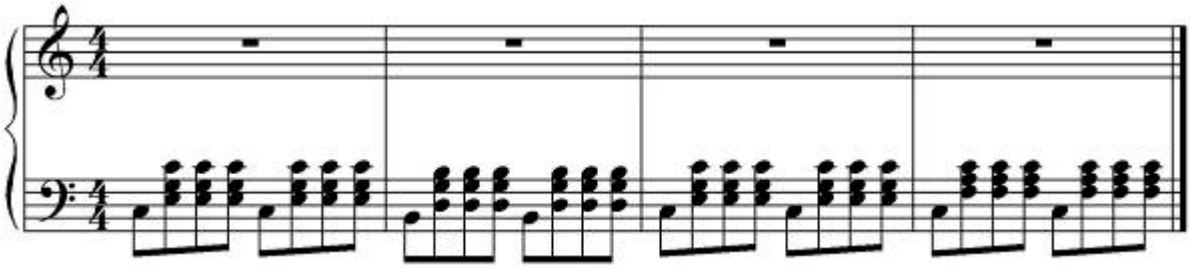
1)



2)



3)



Bu figürler genellikle klasik dönem bestecileri özellikle Haydn, Mozart, Beethoven, Clementi, Czerny ve daha birçokları tarafından ezgilere eşlik amaçlı sol el partiler için yazılmış ve her tonda uygulanabilecek eşlik figürlerinden bazılarıdır.

"Özellikle Klasik Çağ bestecilerinin piyano parçalarında genellikle kullandıkları sol eldeki figür hareketleri, okul şarkılarına piyano eşliği yapma ve yazma konusunda bize güzel bir örnek olacaktır." (Kamacıoğlu&Özbek.S.4)

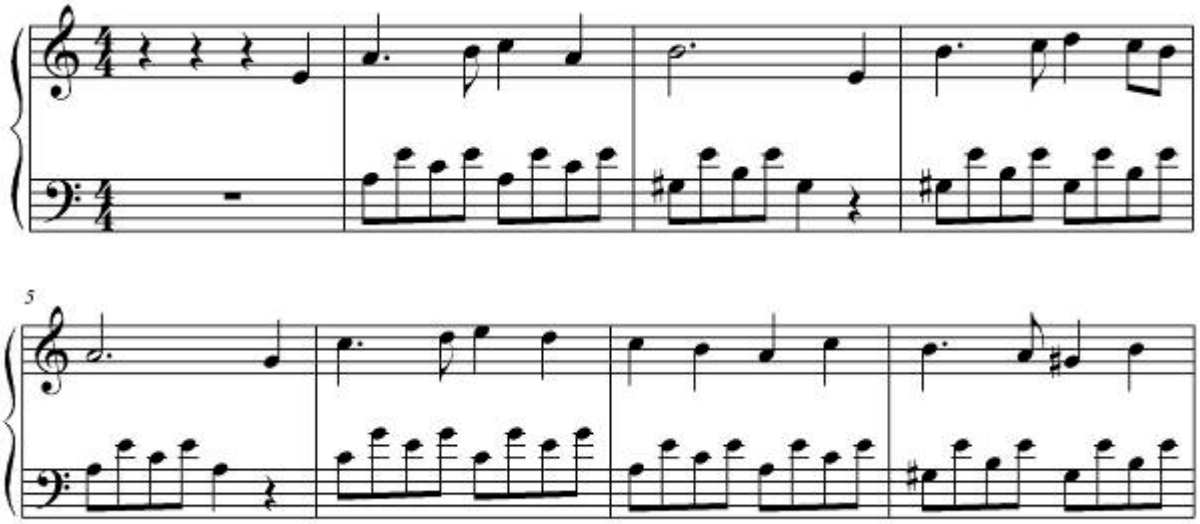
Yukarıdaki örnekler çerçevesinde; bu figürlerin, bir okul şarkısında, ton ve ezgi hareketi açısından hem öğrenci hem de müzik öğretmeni tarafından anlaşılabilir olduğu düşünülmektedir. Sol el partisi sadece eşliği çaldığından, sağ elin direk ezgiye odaklı olması müzik öğretmeninin işini daha da kolaylaştıracaktır. Ayrıca öğretmen tarafından rahat çalınabilir olması bakımından, kolay uygulanabilir bir özelliğe sahiptir.

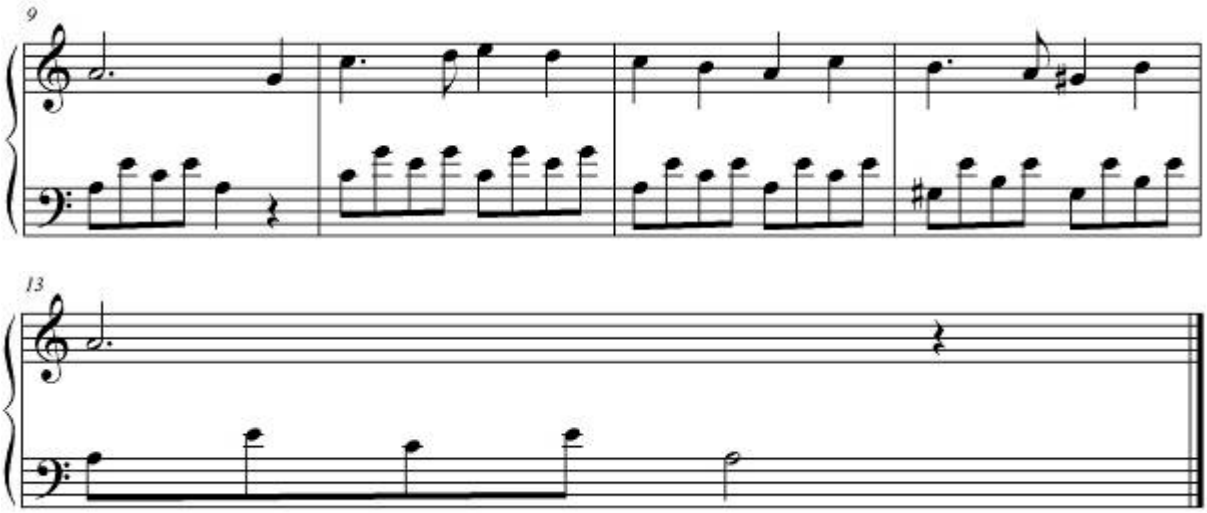
Bu eşlik figürleri, aşağıda örneği verilen okul şarkısında şu şekilde uygulanabilir.

1)

KIRLARA DOĞRU

Ziya AYDINTAN



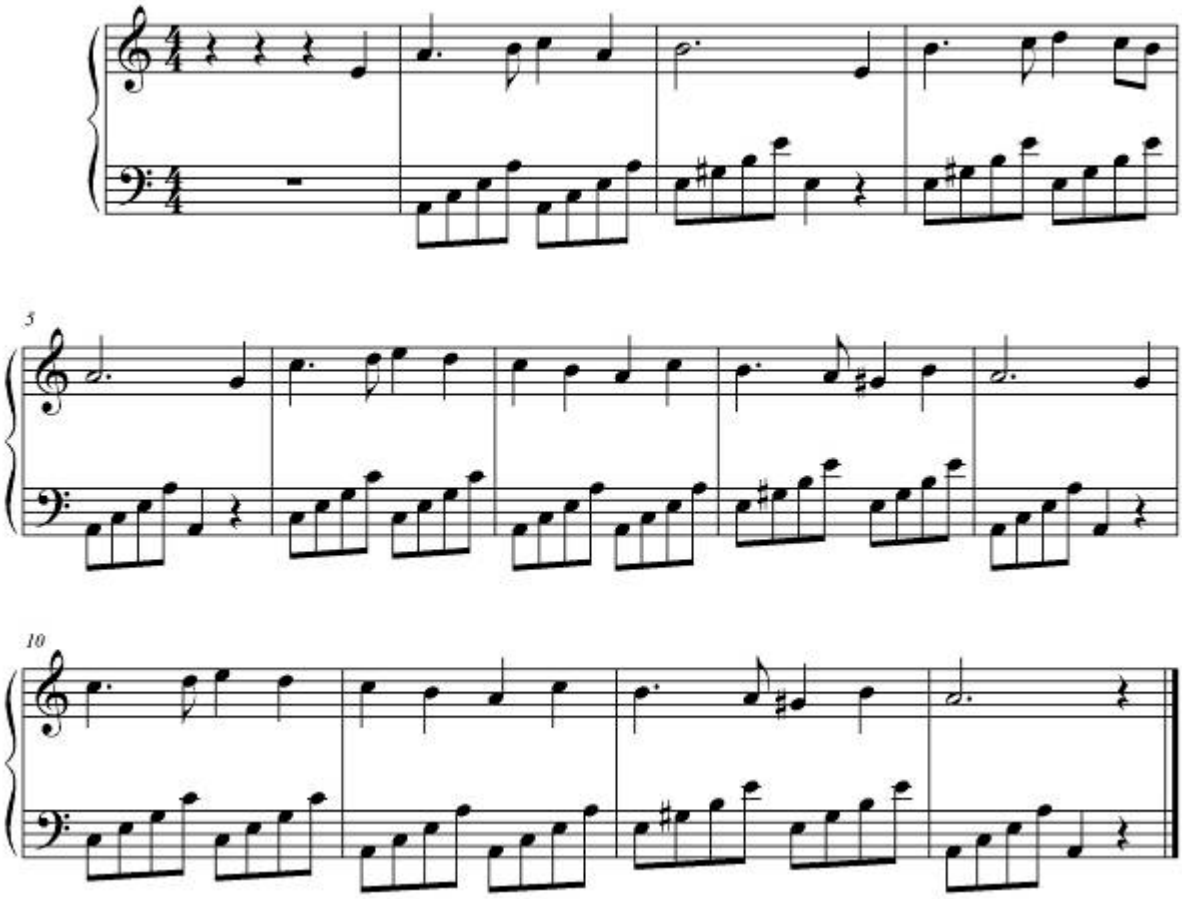


(Egüz&Aydıntan, S. 52)

2)

KIRLARA DOĞRU

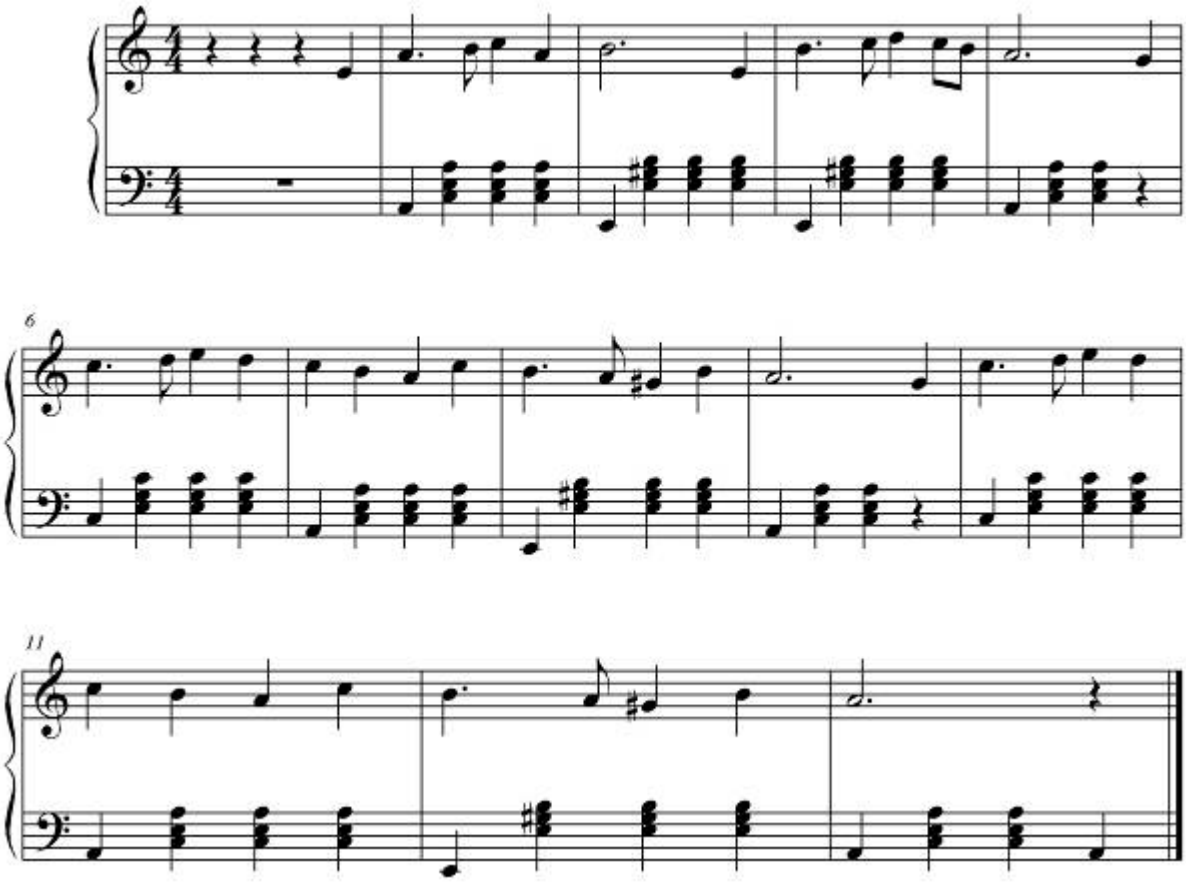
Ziya AYDINTAN



3)

KIRLARA DOĞRU

Ziya AYDINTAN



SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, okul şarkılarına piyano ile eşlik yapabilme ve okul müziği repertuarında yer alan okul şarkılarına piyano ile eşliklemede kullanılabilecek eşlik stilleri üzerine bir değerlendirme yapılmaya çalışılmıştır. Müzik öğretmeni adayları lisans eğitimleri boyunca, eğitim müziği repertuarı alanında çalışmalar yapmaktadırlar. Ancak buna ek olarak çalgı eğitimlerini sürdürürken okul müziği repertuarına daha fazla önem verilmelidir. Özellikle piyano derslerinde okul şarkılarının eşliklendirilmesi ve ileriye dönük bir dağar yaratma çalışmaları yapılmalıdır. Böyle bir dağar yaratma çalışması, "Türk Müzik Eğitim Sistemi" ne son derece yararlı katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

Bilgin, S. (2006). "Müzik Eğitiminde Kullanılan Şarkıların Müzik Öğretmenleri Tarafından Piyano ile Eşliklenmesi", (Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu 26-28 Nisan 2006 Denizli), Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Denizli.

Egüz S. & Aydıntan Z. (1983). "Türkü ve Şarkılarla Yeni Müzik Eğitimi", Helvacıoğlu Kitapevi, İstanbul.

Kamacıoğlu, F. & Özbek, Ö. (1994). "Okul Şarkılarına Piyano İle Eşlik Yapabilme ve Yazabilme", (Yayınlanmamış Konferans Notu, 11 Nisan 1994, 10:15-11:50, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü Koro Salonu), Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.

Say, A. (2001). "Müzik Öğretimi", (Halil Bedii YÖNETKEN-Okulda Çalgı Sorunu ve Çalgısal Müzik Etkinlikleri), Müzik Ansiklopedisi Yayınları, 3. Basım, Ankara.

TÜRKİYE'DE SANAT EĞİTİMİNDE YAŞANAN SORUNLAR

PROBLEMS IN ART EDUCATION IN TURKEY

Nilgün ŞENER

Kocaeli Üniversitesi, Değirmendere Ali Özbay MYO. KOCAELİ

nilgunsener72@gmail.com

ÖZET

Türkiye'de Yükseköğretim Kurumu'na bağlı bölüm, program ve ders başlıkları altında farklı farklı sanat eğitimi veren enstitü, fakülte, yüksekokul ve meslek yüksekokulları bulunmaktadır. Günümüzde ayrıca önemli ve dikkat çeken sektörlerin istekleri de eklendiğinde eğitim veren kurumların çeşitliliğinin her geçen gün arttığı gözlemlenir. Özel kurslar, akademiler, anadolu ve meslek liseleri, halk eğitim merkezleri, yerel yönetimlerin yaşam boyu eğitim kapsamında hazırlamış oldukları kurs ve seminerler de düşünüldüğünde bu çeşitlenmenin sektörün ihtiyaçlarına göre biçimlendiği ve değiştiği görülmektedir. Bu çeşitlilik sektörün gelişmesi anlamında değerli olarak görülmesinin yanında özellikle aynı başlık altında eğitim veren kurumlarının ders programları, içerikleri, uygulama ve ders saatlerindeki değişiklikler, kuruluş amaçları, öğretim elemanlarında yaşanan eğitim farklılıkları ve bakış açıları, sektöre olan yakınlıkları gibi konular nedeniyle ortak bir dilin yakalanması ve sektör için önemli bir güç kaynaği olmasını engellediği bir gerçektir. Bütün bu durumlara öğrenci faktörü ve sanat eğitimi veren açıldıkları yerler ve şartları da eklenince eğitim farklılıklarının sektörün ihtiyaçlarıyla örtüşmediği dikkat çeker.

Bologna Süreci kapsamında Avrupa'nın Yüksek Öğretim Kurumları ile birlikte ortak hedeflerin benimsenmesi gündeme gelmiş, ulusal durum-şartlar ve kültürümüzle uyumlu yeniden yapılanma, yeterlilik ve kalite güvence süreci, ömür boyu öğrenme ve ortak derecelerin oluşturulması hedefleriyle programların güncelleşmesi çerçevesinde fikir birliği yapılmıştır. Bu süreç kapsamında farklı adlarla eğitim veren akademik düzeyler yeniden şekillenme durumuyla benzerlikler sağlanması hedeflenmiş, hatta birçok okul işbirliği içine girerek ortak düzenlemeler yapmaya başlamışlardır.

Bu bildiri Türkiye'de sanat eğitimi tarihi kısaca vurgulanırken yenilenme sürecinde sanat eğitimi veren kurumların yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri birlikte değerlendirilmeye çalışılacaktır.

***Anahtar Kelimeler**: Sanat Eğitimi, Sanat Eğitimi Veren Kurumlar, Bologna Süreci.*

ABSTRACT

Turkey, part of the Higher Education Authority, the arts education programs and courses under the headings of different institutes, faculties, colleges and vocationals. Today, when the requests as well as important sectors and pointed out the diversity of educational institutions increased with each passing day is observed. Special courses, academies, Anatolia and vocational schools, community colleges, local governments are prepared within the scope of life-long training courses and seminars are structured according to the needs of the sector and the diversification of these changes are considered. This diversity in terms of sector development be viewed as a valuable addition to the curriculum in institutions of education, especially under the same title, content, application, and changes in times of course, organizational goals, instructional elements and differences in the perspectives of education, such as the issues in the sector because of their proximity to the capture of a common language and for the sector to be an important source of power is a fact that prevents. All of these situations places the student factor, and when opened provides art education and training requirements, including some overlap draws attention to the differences in the needs of the sector.

Institutions of Higher Education within the Bologna Process in Europe came to the agenda with the adoption of common goals, and culture conditions compatible with the national state-restructuring, competence and quality assurance process, lifelong learning and the creation of joint degrees of consensus within the framework of the objectives of the programs were updated. This process provides training academic levels with different names under the provision of targeted remodeling similar situation, even entering into cooperation with many schools have begun to make joint arrangements.

This paper briefly an emphasis on art education in Turkey, the process of renewal that art education institutions with their problems and their solutions will be evaluated.

Keywords*: Art Education, Art Education Institution, Bologna Process.*

GİRİŞ

“Gelişen, sanayileşen ve şehirleşen toplumların tekdüzeleşmiş hızlı yaşamları, teknolojik gelişmelerin getirdiği olumsuzluklar, bilinçsiz betonlaşma, gelişme adına yaşanan düzensiz ve zevksiz oluşumlar insanın yaratıcılığını etkilemekte ve onu duyarsız bir hale getirmektedir. Her alanda gelişmelerin yaşandığı, teknolojinin günlük hayatımıza girdiği günümüzde, dengeli ve sağlıklı ortamlar için belki tüm çağlardan daha fazla sanat eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır. Güzel sanatlar eğitimi alan bireylerin, almayanlara oranla daha başarılı oldukları da akıldan çıkarılmaması gereken önemli bir durumdur. Bu noktadan hareketle, özellikle eğitimle ilgili tüm personelin, güzel sanatlar eğitimine ilişkin anlayış ve yaklaşımları süratle sorgulamaları, çağdaş-bilimsel tutum ve davranış içine girmeleri gerekmektedir” (Şener, 2003). Çünkü duyarlı, hoşgörülü, sağlıklı, dengeli ve özgür düşünen

bir toplum yaratabilmenin ön koşullarından biri olan sanat eğitimi ile toplumda yaşayan bireylerin entelektüel, duygusal, duyuşsal ve sosyokültürel yaşamlarının desteklenmesi hedeflenmektedir.

Atatürk, Cumhuriyetin kuruluşu ile birlikte hızlı bir değişim gerçekleştirebilmek için halkın kültür seviyesini kısa zamanda yükseltmeyi planlamış, bu hedefini yerine getirmede sanatın etkileşim ve iletişim aracı olma niteliğinden yararlanılması için gereken tedbirlerin alınmasını sağlamıştır. Bu süreçte sanat, çağdaşlaşmayı getirecek devrimlerin halka aktarılması işlevini üstlenmiştir. Sanatsal faaliyetler devletin himayesine alınmış ve sanata bir misyon yüklenmiştir. "Cumhuriyetin kuruluşundan hemen sonra ülkemizin eğitilmiş insan gücü gereksinimi için çeşitli alanlarda yurt dışına öğrenime gönderilen gençlerle birlikte sanat alanında da Atatürk'ün yaptığı ilk uygulamalardan biri 1924'te Akademi mezunu 10 genci devlet bursu ile yurt dışına sanat eğitimi alanında eğitime göndermek olmuştur. Onca yokluğa rağmen sanatı ön safta gören, baş tacı sayan bir çağdaş anlayış örneğidir bu" (Pekmezci, 2010).

Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar geçen sanat eğitimi süreci incelendiğinde hızlı değişen yaşam koşullarına uyum sağlayabilme adına birçok değişim ve yenilenmenin yaşandığı gözlenmektedir. Ne var ki, her ne kadar çağdaş yaklaşımlarla daha iyiyi, daha güzeli ve çağı yakalamayı hedefleyen model, program, strateji ya da politikalar ortaya konulmuşsa da, teorik ile uygulama farklı olmuş, gerek kurumsal düzeyde gerekse program düzeyinde yapılan çeşitli denemelerin bir kısmı başarılı olamazken diğerleri sistemde iz bırakan girişimler olarak tarihe geçmiştir.

Bilgi çağının yaşandığı günümüz dünyasında gelişmiş ülkeler arasında yer alma savaşı tüm dünya ülkeleri arasında hızla devam etmektedir. Özellikle son yıllarda gelişmiş ülkeler, bu mücadelede yer almak hatta önde gelmenin temel şartını eğitime özellikle de sanat eğitimine sağlanan destek ve yatırım ile eğitimde kaliteyi yükseltmek olarak görmektedirler.

TÜRKİYE'DE SANAT EĞİTİMİNİN GELİŞİMİ

SANATÇI YETİŞTİREN KURUMLAR VE YENİLENME SÜRECİ

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren Türkiye'de sanatçı yetiştirme görevini üstlenen Sanayi-i Nefis Mektebi, 1914'de kız öğrenciler için açılan İnas Sanayi-i Nefise Mektebi (resim ve heykel) ile 1925 yılında birleştirilerek Devlet Güzel Sanatlar Akademisi'ne (1927) dönüştürülmüş - ki Akademi ünvanı alan ilk yükseköğretim kurumu- daha sonra Mimar Sinan Üniversitesi (1983) adını almıştır.

Resim, heykel ve mimari bölümlerinin bulunduğu Sanayi-i Nefise Mektebi'ne 1923 yılında Tezyinat (Süsleme) Bölümü'nün kurulduğu, 1929–32 yıllarında ise Seramik, İç Mimari, Grafik ve Afiş Atölyelerinin, bu bölümün uzmanlık dalları olarak yer aldığı görülmektedir.

Devlet Güzel Sanatlar Akademisi, yüksekokul olarak kurulmasına karşı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından orta dereceli okul sayılmış, 1936 yılında gelişen ve değişen kültür politikasına

bağlı olarak yeniden yapılanmış, eğitim süreleri de her alan için 6 yıl olarak belirlenmiştir. Mimarlık bölümü hariç giriş yaşının 15 olduğu Akademi'ye 1959 yılından itibaren sınavla lise mezunları alınmaya başlanmıştır. Akademi, "1969'da 1172 sayılı Devlet Güzel Sanatlar Akademileri Kanunu'nun kabul edilmesiyle birlikte bilimsel özerkliğe kavuşmuştur. 1982'de 4. 11. 1981 tarihinde kabul edilen 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu ve bu kanunun gereği olarak, 20. 7. 1982'de çıkarılan Kanun Hükmünde Kararname ile Türkiye' deki tüm yüksek öğretim kurumları Yüksek Öğretim Kurulu çatısı altında toplanmış ve bu kanunla da İstanbul Devlet Güzel Sanatlar Akademisi, Mimar Sinan Üniversitesi adını almıştır" (www.msü.edu.tr, 02.09.2006).

Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Okulu ise 1957 yılında, işlevsel sanat eserleri de üretebilecek sanatçılar ve tasarımcılar yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. Okul; Dekoratif Resim, Grafik Sanatları, Seramik Sanatları, Tekstil Sanatları, Mobilya ve İç Mimarlık olarak beş bölümle öğretime başlamıştır. "Bauhaus Okulu" ilkeleri doğrultusunda hazırlanmış olan programların zaman içinde korunduğu ve gelişen koşullara ayak uymayı başardığı görülür. Çekirdek kadrosunu Almanya ve Türkiye'den seçilen öğretim elemanlarıyla oluşturan okul, 1960–61 döneminde ilk mezunlarını vermiştir. 1966 yılına kadar 2+2 yıl olarak biçimlenmiş olan eğitim bu yıldan itibaren dört yıllık yüksek öğretim programına dönüştürülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu, 20 Temmuz 1982 tarihli 41. Sayılı Yüksek Öğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmündeki Kararname'nin 14. Maddesi uyarınca, Güzel Sanatlar Fakültesi adı ile Marmara Üniversitesi'ne bağlanmıştır. 1986 yılından itibaren Fakülte'de Sinema–TV, Endüstri Ürünleri Tasarımı, Heykel, Geleneksel Türk El Sanatları, Fotoğraf ve Temel Eğitim Bölümleri açılmış, bu bölümler dışında 1988 yılında "Geleneksel Türk El Sanatları ve Tasarım Araştırma Geliştirme Merkezi", 1993 yılında ise "Grafoloji Araştırma ve Uygulama Merkezi" kurulmuştur ("www.gsf.marmara.edu.tr, 02.09.2006").

1980'lerde yurt genelinde pek çok üniversitede Güzel Sanatlar Fakülteleri açılmıştır.

Güzel Sanatlar Fakültesi mezunlarının öğretmenlik yapabilmeleri formasyon eğitim almaları şartına bağlıdır. Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı'nın 1998 yılında aldığı karar doğrultusunda dört yıllık lisans eğitimi sonrasında Güzel Sanatlar Fakültesi mezunlarının "Tezsiz Yüksek Lisans Programları" ile öğretmen olarak yetişmeleri sağlanmaktadır. Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü mezunları öğretmen olmak istediklerinde sertifika programına katılarak en az yedi dersten oluşan öğretmenlik meslek dersleri almak zorundadır. Bunun yanısıra Yükseköğretim kurumlarında çalışan öğretim elemanları için böyle zorunluluk yoktur ve bu durum da sanat eğitimi açısından sorunlar yaratabilmektedir.

Ülkemizde eğitim fakültesi mezunları, üniversite eğitimleri esnasında pedagoji dersleri alarak öğretmen olabilecek durumda mezun olurlarken, diğer fakültelerin mezunları isterlerse "Pedagojik Formasyon" eğitimi alarak öğretmen olabilme şansı yakalayabilmektedirler. Önceki yıllarda üniversitelerde açılan 1 ya da 1,5 yıl süren tezsiz yüksek lisans programları ile bu eğitimi alıyorlarken YÖK'ün aldığı bir kararla 2010-2011 eğitim-öğretim yılından itibaren pedagojik formasyon, yüksek lisans eğitimi ile değil, sertifika eğitimi ile verilmeye başlamıştır. 2010-2011 eğitim öğretim yılına

kadar sadece fen-edebiyat fakülteleri mezunları bu eğitimi alabiliyorlardı. 28.01.2010 tarihli T.C. YÖK kararı gereği, hangi fakülteden ya da bölümden olduğuna bakılmaksızın öğrenci iken ya da mezuniyet sonrası gerekli koşulları sağlayan tüm fakültelerin ve tüm bölümlerin öğrencileri pedagojik formasyon eğitimi alabilmektedir.

Geçmiş yıllarda sadece mezuniyetten sonra alınabilen bu eğitim, 28.01.2010 tarihli karar gereği bundan sonra öğrencilik devam ederken alınan ek dersler ile de alınabilecek.

Güzel Sanatlar Fakülteleri Lisans Mezunları üniversitelerin ilgili enstitülerinde yani Güzel Sanatlar Enstitülerinde Yüksek Lisans ve Sanatta Yeterlik programlarında eğitim almaya başlamaları son yıllara dayanmaktadır.

SANAT EĞİTİMCİSİ YETİŞTİREN KURUMLAR VE YENİLENME SÜRECİ

Atatürk'ün davetiyle Türkiye'ye gelen eğitimcilerin tespitleri okullaşma ve eğitim politikalarının oluşmasında önemli rol oynamıştır. Mevcut durum incelenmiş, hazırlanan ayrıntılı raporlarda yapılanmaya, program ve eğitim alanında özellikle de sanat eğitiminde branş öğretmeni ihtiyacına dikkat çekilmiştir. Bu raporlar doğrultusunda sanat eğitimi politikası hazırlanmış, ortaokullara öğretmen yetiştirmek amacıyla Ankara'da 1926'da Gazi Eğitim Enstitüsü (Gazi Ortaöğretim Okulu) açılmış, bu zamana kadar Güzel Sanatlar Akademisi'nin üstlendiği Resim-İş Öğretmeni yetiştirme görevi Gazi Eğitim Enstitüsü'nde açılan Resim-İş Eğitimi Bölümüne devredilmiştir. Ayrıca 1927'de Güzel Sanatlar Akademisi'nde açılan "Resim Öğretmenliği Kursu" nun ardından İsmail Hakkı Tonguç'un yoğun çabalarıyla müfredat programı hazırlamış, bu kapsamda "Resim Öğretimi Metodu" adı altında ders verilmeye başlanmıştır. "Tonguç'un İlköğretim Genel Müdürlüğü yapmış olması; Gazi Orta Muallim Mektebi Resim-İş Bölümü'nün ve Köy Enstitülerinin kuruculuğunu üstlenmesi sanat eğitiminin yaygınlaştırılmasına büyük katkı sağlamıştır" (Alakuş, Güz/2003, Sayı 160, s.233).

1939 yılında Öğretmen Okulları'nın programları ortaokul ve lise programlarına göre yeniden düzenlenmiş, resim dersleri hariç diğer derslerin kredilerinin arttırılmıştır (1 ile 5. derece arasındaki toplam ders kredisi 157 olan okulda resim dersi kredisi her derece için sadece 2 olarak düzenlenmiştir (Ünver, 2002, s.65).

1936'da ilköğretimin gelişmesi adına askerliklerini çavuş ve onbaşı olarak yapan köylü gençlerin 6-8 aylık bir 'Eğitmen Kursu'ndan geçirildikten sonra kendi köylerinde öğretmen olarak görevlendirilmesi çalışmaları başarıyla sonuçlanınca dönemin Milli Eğitim Bakanı tarafından bir program hazırlanarak Eskişehir, Kastamonu ve İzmir pilot bölge olarak seçiliyor ve üç köy okulu açılıyor. 1940'da bu okullar Köy Enstitülerine çevrilirken ve yurt çapında 17 tane daha açılmasına karar verildi. Enstitülere 5 yıllık köy okullarını bitirenler ile 3 yıllık okulları bitirip 2 yıllık hazırlığı başarı ile tamamlayanlardan öğrenci kabul ediliyordu. Enstitü mezunları okullarda eğitim vermenin dışında Anadolu insanını birçok konuda da bilinçlendirilmesi gibi bir misyon da yüklenmiştir.

Enstitüde uygulanan eğitim ve öğretim yönteminde"öğrenciyi merkeze" konulmuş ve etkin kılınması temel alınmıştır. Köy Enstitüleri'nde dönemin gerektiği teknik bilgi ve becerileri kazandıran derslerin yanında Türkçe, Resim-iş, El yazısı, Müzik, Beden Eğitimi, Ulusal oyunlar derslerinde estetik anlayışı egemen olmuştur. 1954'de çıkartılan kanunla Köy Enstitüleri geleneksel İlköğretmen Okulları ile birleştirildi. 1970'de de bu okulların 4 yıllık öğretmen liseleri olduğu görülür (Öğretmen liselerinin ders programları incelendiğinde toplam kredinin 152, resim dersi kredilerinin ise sadece 7 saat olması dikkat çekicidir).

Halkevleri, Halkodaları ve Halk Eğitim Merkezleri sanat eğitimini geniş kitlelere götürmeyi amaçlayan yerler olarak eğitim dünyasında yerini almaktadır. Şöyle ki, Halkevleri, güzel sanatlar yoluyla vatandaşları çalışmaya yönlendirmek, yurdu güzelleştirmek, güzel sanatları sevdirmek ve yaymak için kurulmuştur. O yıllarda, sanatçıların eserlerini sergileyebileceği sanat galerilerinin bulunmaması sorununa da çözüm getirmesi hedeflenen Halkevlerinin, Türk sanatının desteklenmesi ve geliştirebilmesi yolunda önemli bir yeri vardır. "1950'de altmış üç ilde 477 Halkevi ve 4332 Halkodası varken, çok partili döneme geçişte Halkevleri kapatılmış ve Kız Enstitüleri'ne öğretmen yetiştirmek amacıyla Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulları'na dönüştürülmüştür" (Yolcu,).

İlkokullara sanat eğitimi alanında daha iyi yetişmiş elemanlar ve Gazi Eğitim Resim-iş Bölümüne daha donanımlı öğrenciler yetiştirebilmek amacıyla 1946–1947 yıllarında İstanbul Öğretmen Okulu'nda Resim-iş ve Müzik seminerleri açılmıştır. Seminerler zaman içinde farklı aralıklarla gündeme gelmiştir.

Temelde ortaokullara branş öğretmeni yetiştirmek üzere kurulan Eğitim Enstitülerinin öğrenim süreleri 1960'lı yılların sonunda 3 yıla, 1978–79 öğretim yılında ise 4 yıla çıkartılmış, aynı yıl Yüksek Öğretmen Okulu olarak adı değiştirilmiş ve bölümlerde yeniden yapılanma ile branşlarda ihtisaslaşmaya gidilmiştir. 1982 yılına gelindiğinde ise 2547 sayılı kanunla Eğitim Fakültelerine dönüştürülen enstitüler üniversite çatısı altına alınmıştır. Bu düzenleme ile bölümlerde ihtisaslaşma iyice derinleşmiş ve zaman içinde yan alanlardan vazgeçilerek tamamıyla tek bir alanda öğretmen yetiştirilmeye çalışılmıştır. Bu sürede Eğitim Fakültelerine ek olarak Güzel Sanatlar Fakülteleri de öğretmen ihtiyacının karşılanmasına katkıda bulunmaya devam etmiştir. Bu fakültelerin mezunları ya kendi fakültelerinde ya da Eğitim Fakülteleri bünyesinde açılan "Öğretmenlik Sertifikası" programlarından geçerek öğretmen olma hakkını elde etmişlerdir.

1982 yılında öğretmen yetiştiren kurumların üniversite çatısı altında toplanmasının, öğretmenlik mesleğinin statüsünün yükselmesi, öğretmen eğitimin üniversiteler düzeyde bilimsel olarak araştırılması ve gelişmiş ülkelerdeki öğretmen eğitimi uygulamalarından yararlanılması, öğretmen eğitimcilerinin akademik düzeyde yetiştirilmeleri gibi alanlarda önemli katkıları olduğu açıktır. Ancak 1982'deki düzenlemenin getirdiği bir takım sorunlar da olmuştur. Öncelikle, öğretmeni yetiştirme ve istihdam etme konusunda iki ayrı otoritenin (YÖK ve MEB) sorumluluklarının tanımlanmaması nedeniyle Eğitim Fakülteleri ve okullar arasındaki işbirliği ve koordinasyon kopmuş ve öğretmen ihtiyacının karşılanmasına yönelik yeniden yapılanma çalışmaları zamanında

yapılamamıştır. Eğitim Fakülteleri ihtisaslaşmanın etkisiyle eğitimi her geçen gün biraz daha akademik hale getirmişler ve öğretmenin okulda kullanacağı öğretmenlik becerilerini ihmal etmeye başlamışlardır. Eğitim Fakültelerine Fen-Edebiyat Fakültelerinden gelen öğretim elemanları lise branşlarını kendi çalışma alanlarına daha yakın gördükleri için lise öğretmenliğine yönelik programların açılması için çaba göstermişler, diğer taraftan daha bariz olan ortaokul (İlköğretim II. Kademe) ve ilkokul öğretmeni yetiştirme ihtiyacını gözardı etmişlerdir. Bunun sonucu, bir taraftan 1990'lı yılların başlarında kendini gösteren ve 1990'lı yılların ortalarına doğru daha keskin bir biçimde ortaya çıkan ilk ve ortaokul (İlköğretim II. Kademe) öğretmeni ihtiyacı MEB'nı, ilerde olumsuz sonuçlar doğurabilecek önlemler almaya zorlarken (branşa bakmaksızın üniversite mezunlarının ilkokul öğretmeni olarak istihdamı gibi) Eğitim Fakülteleri, kapasitelerinin önemli bir bölümünü lise öğretmeni yetiştirmede kullanmaya devam etmişlerdir. Bu ve benzeri sorunlar takip eden bölümde daha ayrıntılı olarak tartışılacaktır (Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi,1998)

1988–1989 öğretim yılından itibaren sanatçı ya da sanat eğitimcisi yetiştiren fakülte ya da yüksekokulların dışındaki okullarda da sanat eğitiminin verilmesi kararlaştırıldı. Böylece birinci sınıftan itibaren Güzel Sanatlar Eğitimi üniversitelerde seçmeli ders olarak uygulanmaya başlandı. Bu kapsama 1991–1992 öğretim yılında Müzik dersi de dâhil edildi.

1994–1997 yılları arasında Yükseköğretim Kurumu (YÖK) ve Dünya Bankası'nın yürüttüğü "Milli Eğitimi Geliştirme Projesi" çerçevesinde öğretmen yetiştirme sistemimizde bazı yenilik ve değişikliklerin gerekli olduğuna karar vermiş ve eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır. Resim-İş ile Müzik Eğitimi Bölümleri, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde ve Sınıf Öğretmenliği Bölümünde yeni kurulan İlköğretim Öğretmenliği Bölümünde Anabilim dalları olarak yer almıştır. Bölümlerdeki sanat derslerinin ders dağılımları, kredileri ve içerikleri değiştirilmiş ve 1998–1999 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur.

Eğitim Fakülteleri ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın birimlerindeki görsel sanatlar eğitiminde yer alan farklı yöntem ve uygulamaların eğitime çeşitlilik getireceği şüphesizdir. Ancak uygulanan yöntemlerin sistemli ve plânlı olması gerekmektedir.

Bütün bu açıklamalardan anlaşılacağı gibi sanat eğitimi programlarının değişen ve gelişen toplumun ihtiyaçları ve eğitim kurumlarının amaçları doğrultusunda zamanla değişikliklere uğradığı görülmektedir. Ancak aynı amaç ve kapsamdaki okullarda bile gözlemlenen müfredat, uygulama, eğitim, öğretim ve uygulatıcı temelindeki uçurumların en aza indirgenmesi adına ortak bir politikanın uygulanması gerekliliği kaçınılmazdır. Üniversitenin sanat eğitimi uygulanışlarında yaşanan farklıklılar gözden geçirilerek öncelikle kendi birimleri içinde birlik ve beraberlik sağlanması, ülke genelinde de benzerliklerin daha fazla olduğu istikrarlı bir sanat eğitimi sistemi hazırlanmalıdır. Çünkü meslek edinme düzeyi olarak belirlenen üniversite yılları, bilgilendirme, öğrenme ve eğitim adına alınması zorunlu ve sıkıntılı yıllardır. Alacakları eğitimle yaşamları şekillenecek olan her bireyin kaliteli ve donanımlı olması toplumun geleceği için önemlidir. Her alanda hızlı bir değişim ve

gelişmenin yaşandığı günümüzde dengeli ve sağlıklı ortamlar yaratabilmek için sanat eğitimine duyulan ihtiyaç artmaktadır. Sanatlar eğitimi alan bireylerin, almayanlara oranla daha başarılı oldukları gerçeğinden de hareketle, özellikle eğitime emeği geçen herkesin, güzel sanatlar eğitimine ilişkin anlayış ve yaklaşımları süratle tekrar sorgulanmaları, çağdaş bilimsel tutum ve davranış içine girmeleri gerekmektedir.

BOLONYA SÜRECİ

1980'li yıllarla birlikte dünyanın pek çok ülkesinde eğitimin birçok alanında yenileşme çalışmalarının hız kazandığı gözlemlenmektedir. Bu girişimlerden bazıları o ülkeye özgü şartlarından (toplumsal gereksinim) kaynaklanırken, bazıları da bilişim ve bilgi çağı, küreselleşme, ortak pazar gibi yeni oluşumların yanı sıra eğitim alanında yeni kuram, kavram ve uygulamalardan güç aldığını dikkat çekicidir.

Bilgi çağının yaşandığı günümüz dünyasında gelişmiş ülkeler arasında yer alma savaşı tüm dünya ülkeleri arasında olanca hızıyla devam etmektedir. Özellikle son yıllarda gelişmiş ülkeler, bu mücadelede önde gelmenin temel şartını eğitime sağlanan destek ve yatırım ile eğitimde kaliteyi yükseltmek olarak görmektedirler. Bu ülkelerin, eğitimde kaliteyi artırmada önemli rol oynayacak olan öğretmenlerin eğitimine verdikleri önem dikkat çekici boyutlardadır.

"Sürekli yenilenen bu değişim ve gelişim, nitelikli işgücüne olan talebi arttırmakta, talebi karşılamak durumunda olan eğitim sistemlerinin de yeni politikalar ve stratejiler geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Ancak unutulmaması gereken yükseköğretim politika ve stratejilerini geliştirirken sadece dış dinamikler değil, ülke gerçekleri esas alınmalı, sorunlara bu doğrultuda çözümler bulmak hedeflenmelidir" (Şener, 2009). "Öncelikle yerel endüstri, iş dünyası ve toplumun talep ve ihtiyaçları göz önüne alınarak kurulması ve geliştirilmesi beklenen eğitim kurumların kuruluşunda yeterli dikkatin gösterilmediği, gereğinden fazla açıldığı, toplumla yeterince uyum sağlayamadıkları, eğitimin kalitesinde genel olarak ciddi sorunların olduğu, iş dünyası ile işbirliğinin oldukça zayıf olduğu, öğretim elemanında nitelik ve nicelik yönünden ciddi sorunların yaşandığı, verimlilik bakımından kaynak israfı içerisinde bulunulduğu, bina, tesis ve teçhizat bakımından da ciddi sorunların yaşandığı ilk bakışta görülmektedir" (Balcı, 2006).

Bilgi çağının ve küreselleşmenin kültürel, sosyal, siyasi, bilimsel, ekonomik, teknolojik vb. alanlarda getirdiği değişimler eğitimde farklı materyallerin kullanılmasını, esnek öğrenme yollarını ve yaşam boyu eğitimi gerekli kılmış ve yükseköğretimin önemini artırmıştır.

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler, bilgiye ulaşmanın ve bilgi paylaşımının kolaylaşması gibi nedenlerden dolayı bireylerin yaşam amaçlarının ve araçlarının değiştiği, toplumsal sistemlerin işlev ve işleyişlerinin de bu değişiklikten etkilendiği, bu sebeple günümüzde çeşitlilik ve değişimin sonucu geleneksel yaklaşımın varlığına ek olarak daha farklı eğitim ihtiyacının doğduğu kaçınılmaz gerçektir. Yaşanan çeşitlenme ve gereklilik tüm dünyada disiplinlerarası ve çok disiplinli

temeline dayanan tasarım odaklı bir yapının sanat eğitiminde varlık bulmasına neden olmuştur. Çoğunluğu deneysel ama çağın -küreselleşmenin- getirdiği olanaklara paralel yaklaşımların varlığı ileri dönük bir düşünce, hedef, yöntem, kapsam, işlev ve uygulamaları güncelleme ihtiyacı doğurmaktadır.

Bologna Süreci, AB'nin 1999'da yayınladığı bildirgeyle Avrupa bölgesinde ortak bir 'Avrupa Yükseköğretim Alanı' oluşturmak üzere başlatılan bir reform girişimidir. 2010 yılına kadar Avrupa Ülkeleri'nde kendi içinde uyumlu, birbirlerini karşılıklı olarak anlayan, tamamlayan ve rekabet gücü yüksek bir alan oluşturulması düşüncesiyle hazırlanmıştır. Avrupa genelinde ortak deneyimlerin paylaşılması, ortak hedeflere ulaşmak üzere işbirliği yapılması ve birbirinin deneyiminden faydalanılması temel alınmıştır. Yükseköğretimde, kolay anlaşılabilir ve karşılaştırılabilir bir derece sisteminin uygulanmasını, lisans ve lisansüstü olmak üzere iki dereceli bir sistemin uygulanmasını, üniversiteler arasında ortak bir kredi sistemi oluşturulmasını (Avrupa Kredi Transfer Sistemi-AKTS-ECTS), üniversiteler arasındaki öğrenci ve öğretim üyesi dolaşımının önündeki engellerin kaldırılmasını, yükseköğretimde öğrenci katılımının sağlanmasını, yükseköğretimde ortak diploma vermenin teşvik edilmesini, doktora derecesinin üçüncü derece sistemi olarak sürece dahil edilmesini, kalite güvencesinde Avrupa boyutunun kazandırılmasını amaçlanmıştır. Ancak bu süreç yeni bir sistemin oluşturulması üzerine kurgulanmamış, varolan sistemlerin ortak bir paydada buluşturulması hedeflenmiştir. Bu düşünce temel alınarak kurumlar arasındaki hareketlilik, müfredatların geliştirilmesi, derecelerin tanınması, stratejik planlama ve tanınmayı sağlamak adına ortak öğretim sürelerinin oluşturulması gibi bir dizi yenilikler önerilmektedir. Bu yeniliklerle varolan sistemlerin köklü dönüştürülmesi yapılmadan, karşılıklı öğrenme süreci içinde birbirine yaklaştırılarak hayata geçirilmiş olacaktır. Bu hedeflere zaman içinde üç hedef daha eklenmiştir: Yaşam boyu öğrenimin teşvik edilmesi, Öğrencilerin ve yükseköğretim kurumlarının aktif katılımının sağlanması ve Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın cazip hale getirilmesi.

TÜRKİYE'DE ÜNİVERSİTELERİN SORUNLARI

Genel olarak Türkiye'de üniversitelerin sorunları yönetsel, mali, eğitim ve eğitim ortamı başlıkları altında gruplandırılabilir. Yönetsel olarak: Kadroların (genelde) atama ile belirlenmesi, yönetim kadroları tarafından üniversitelerin bel kemiği olan öğrenci ve öğretim elemanının yok sayılması, yönetime katılım mekanizmalarında yaşanan sıkıntılar, kurumsallaşma eksikliği (aslında kurumsallaşamama) vb. vurgulaması gerekenlerin başındadır. Üniversitenin öğrencisinden diğer tüm çalışanlarının yaşadığı ulaşım, sosyal, kültürel, sportif, barınma, beslenme gibi sorunları da eklenmesi gerekenlerden sadece birkaçıdır. Mali sorunlar ise üniversitelerin genel bütçe paylarının yıllar içerisinde azaltılıp yerine döner sermaye işletmeleri adı altında birçok oluşum ile (teknopark, danışmanlık, sertifika kursları vb.) ikamenin sağlanmaya çalışılması, üniversite bütçelerinin fakülte, enstitü, meslek yüksek okulu gibi birimler düzeyine uygun olmayıp çoğu zaman rektörlerin

tasarrufunda olması, torba bütçe biçimi bütçelerin kullanılması, kamu üniversiteleri dahil eğitimin paralı olmasına sayılabilir. Bu sorunlara ek olarak program ve müfredat ile ilgili sorunlar, kadrolaşma durumları (nicelik sorunu üst düzey sıkıntı yaratan bir konuyken kadrolaşma nedeniyle nitelik sorunlarının da yaşanması), uygulama ile ilgili yaşanan farklılıklar, araç-gereç ve teknik donanım ve fizik koşullar ile ilgili sorunlar ve diğerleri, diğerleri.

"Bilgi çağının yaşandığı günümüz dünyasında birçok ülke… eğitimde kaliteyi artırmada önemli rol oynayacak olan öğretmenlerin eğitimine verdikleri önem dikkat çekici boyutlardadır… Eğitim Fakültelerimizdeki mevcut öğretmen yetiştirme uygulamaları bu kapsamda değerlendirildiğinde, dört yıllık lisans programı içerisinde gerek alan bilgisine gerekse öğretmenlik formasyonuna ayrılan sürenin yeterli olmadığı görülmektedir. Özellikle öğretmenlik formasyonu içerisinde okul deneyimi, özel öğretim yöntemleri ve uygulama boyutlarında nitelik ve zaman açısından Fakültelerde gerekli çaba ve duyarlılık gösterilmektedir. Öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerinin uygulama alanı/kurumu ile… olan ilişkinin çok güçlü olmaması ve bu okullarda yer alması gereken uygulamanın nitelik ve nicelik bakımından yetersiz düzeyde kalması mevcut uygulamanın en zayıf yönü olarak dikkat çekmektedir. Bu nedenlerle, öğretmenlerimizin güçlü bir alan bilgisi üzerine, çağdaş öğretim teknolojilerini içine alan, öğretmen yetiştirme alanındaki en etkin yaklaşımları içeren ve kültürümüze uygun bir öğretmenlik formasyonu programı yolu ile yetiştirmeleri ülkemizin geleceği açısından önemli olarak değerlendirilmelidir" (Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi, Mart 1998, Ankara. www.odevsel.com/egitim/2297/egitim-fakulteleri-ogretmen-yetistirme-programlarinin-yeniden-duzenlenmesi.html).

"Bilgi toplumu eğitim anlayışında bilginin ve eğitimin belirli bir zaman ve mekan sınırlaması yoktur" (Drucker, 1994). "Yükselen eğitim paradigması geleneksel eğitim paradigmasının tersine öğrenmenin sadece sınırları ve yeri belli olan okul gibi bir takım kurumlarda gerçekleşebileceği düşüncesine zıt düşmektedir. Eğitim ve öğrenme artık kurumsallaşmış formunu terk etmekte, kurumlar ötesi bir hal almaktadır" (Şimşek, 1997). "Eğitim ile ilgili zaman ve mekan sınırlandırılmasının ortadan kalkması "Yaşam Boyu Eğitim" anlayışını da ortaya çıkarmıştır. Teknolojinin ortaya çıkardığı yeni eğitim süreçleri, uzaktan eğitim gibi olanaklar, eğitimi yaşam boyu devam eden bir süreç haline getirmiştir. Böylece insanların istedikleri zaman ve mekanda ilgi ve istek duydukları konularda eğitilebilmelerinin mümkün olabilmesi gerçeği, bilginin yalnızca okullarda öğretmenler tarafından verilebileceği konusundaki görüşleri temelinden sarsmış ve daha şimdiden okulların gelecekteki fonksiyonlarını tartışılır hale getirmiştir… 20. yüzyıldan 21. yüzyıla aktarılan değerler arasında, özellikle eğitimle ilişkileri açısından; küreselleşme, çok dilli ve çok kültürlü olma, yaşam boyu eğitim, çok kanallı eğitim, koşullandırma, öğretme yerine öğrenme veya öğrenen merkezli eğitim üzerinde dikkatli düşünülmesi gereken yaklaşımlardır. Bunlara ek olarak aslında yeni olmayan ama değişen koşullar nedeniyle biçim değiştirerek gelecekte de insan yaşamını etkilemeyi sürdürecek olan üç temel

kavramın; ekonomi, nüfus ve demokrasinin de yeni yüzyılın değişen özellikleri açısından yeniden irdelenmesinde yarar vardır" (Oktay, 2001).

Bilgi toplumu eğitim yapısı ile ülkemizdeki eğitim anlayışı ve yapısı karşılaştırıldığında "Türk Eğitim Sistemi"'nin bilgi toplumu anlayışından daha farklı yapılanmış olduğu söylenebilir. Bilgi toplumunun yeni üretim dinamikleri, toplumsal yaşamın geleneksel anlayışlarını, yerleşik kurumların yapı ve içeriklerini değiştirdiği gibi eğitim anlayışında da değişikler gerektirmektedir.

YÖK, AB ve üniversite yönetimleri üniversite eğitimindeki sorunun kaynağı olarak; müfredatın eskiliğini ve yetersizliğini, standardizasyon olmamasını, öğretim elemanlarının yetersizliğini, ilgisizliğini tanımlanmaktadır. Çözümü için de Bologna Sürecini 'tek' yol olarak önermekte ve yürütmektedir.

ÜNİVERSİTELERDE SANAT EĞİTİMİNDE YAŞANAN SIKINTILAR-BOLOGNA SÜRECİ-SANAT EĞİTİMİ ÇIKMAZ

'Sanat Eğitimi Veren Yükseköğretime Bağlı Okullar' da yaşanan sıkıntılar, üniversitelerin genel sıkıntılarına ek olarak yapısı itibariyle daha da fazladır. Üniversitenin ulusal ve uluslararası platformlarda tanıtımını sağlayan, dışarıya yansıyan yüzü olarak önemli rol oynamasına rağmen maalesef birçok üniversitede fiziki, teknolojik, eğitim ve eğitim olanakları anlamında istenilen seviyelerde ol(a)madığı bilinen acı bir gerçektir.

Sanat Eğitimi veren okullar yapıları gereği diğer alanlardan daha farklı bir sisteme, donanıma, fiziki yapıya, esnek müfredat programına, ders saati ve süresine –kaldı ki bu okullarda bir sınırlama da olmamalı-, kredilere, mekana, malzemeye, teknolojiye, alanlarında yetişmiş her türlü personele, sergi salonlarına ihtiyaç duymaktadırlar. Pahalı bir eğitim olan sanat eğitimi özelliği gereği yapılan ve yapılması istenilen eğitime paralel her türlü alt yapı giderleri, sonrasında da çağın gerektirdiği yenilenme için diğer okullara dağıtılan bütçe ile eşit bütçeye sahip olması elbette ki en büyük sorundur. Bu bütçeyle her biri diğerinden farklı özellikleri olan sanat dallarının açılmasına devam edilmekte, bölüm/programların gereksinimlerinin karşılanması ve çağdaş eğitimin gerektirdiği düzeyin korunması istenmektedir. Buna rağmen Türkiye'nin birçok yerinde sayılarının hızlı arttırılması beraberinde nitelikli öğretim elemanı bulmayı da güçleştirmektedir. Ayrıca öğretim elemanlarının aldığı aylık ücretler aldıkları eğitimle paralellik sağlamadığı gibi kendilerini yetiştirme, etkinliklerde boy gösterebilmek için oldukça yetersizdir. Kaldı ki bağlı bulundukları birimin bütçelerinin yetersizliği nedeniyle çoğu zaman sanatsal etkinliklere katılmak için okullarından ve üniversitelerinden destek de bulamamaktadırlar.

Sanat eğitimi veren okullar öncelikle açılan ya da açılması hedeflenen bölümlerin yapısı ve ihtiyacına göre inşa edilmiş binalarda eğitim yapması, mevcut öğrenci sayısıyla -ki zamanla okul yönetiminin istememesine rağmen üniversite ve YÖK' ün ısrarı- belki dayatması- nedeniyle

arttırılacak olan sayı dikkate alınarak- orantılı atölye alanlarına sahip olması, donanımlarının en son teknolojiye uygun ve geliştirilebilir niteliklere göre donatılması, her türlü planlamaların eğitim-öğretime başlanmadan önce yani kuruluş aşamasında halledilmesi büyük önem taşımaktadır. Ayrıca nitelik ve nicelik olarak öğretim elemanı ihtiyaçları gelecekteki hedeflere göre belirlenmeli, şartlara uygun personel okul bünyesine alınmalıdır. Öğretim elemanı ve teknik eleman, usta öğretici ihtiyacı için yapılan sınav sistemi, kadro ilan şartları okul kuruluş yapısına ve ihtiyaca göre farklılıklar göstermeli, genel kurallar sanat eğitimi veren okullar için esnek bir yapıda yeniden ele alınmalıdır (ALESS, Yabancı Dil Barajı, yaş, teknik eleman, usta öğretici gibi eleman ihtiyacı için istenilen şartlar, SGK. nın bir takım mali zorlamaları vb.).

Türkiye'de sanat eğitimi sorunları daha çok öğrenci kaynağı, seçimi ve seçim yöntemlerine ilişkin problemlerle doludur. Çok daha fazla öğrencinin üniversite kapılarına yığılması, öğrencinin üniversite düzeyine gelmeden önce iyi bir sanat eğitimi almamış olması, Türkiye'nin dünya sıralamasındaki yüzdesini çok gerilere götürmektedir. Sanat eğitim veren okulların öğrenci alım sınavlarından kaynaklanan sorunların başında ön-lisans, lisans ve yüksek lisans eğitimi veren okulların kuruluş amaçları doğrultusunda özel yetenek sınavı ile öğrenci seçilmesi ya da üniversite sınavı sonucu ile öğrenci yerleştirilmesi temeline dayanmasıdır. Ayrıca öğrencilerin birçoğunda "son tercih, diğer alanlar için gereken başarıyı sağlayamazsam yedek, boşta kalmam, bunu çalışmadan da kolaylıkla kazanır okurum, hatta ve hatta eş dost yardımıyla bu okula girerim" düşüncesinin hakim olması sanat eğitiminde önemli bir yaradır. Bu düşüncelere sahip öğrenci profili ciddi bir disiplin gerektiren sanat eğitiminin geleceğini tehlikeye atan çıkmazdır. Bu durumun okulların her türlü yapılanmasında dikkat edilmesi şart olan unsurların başında yer almaktadır. Aday seçim ölçütleri tesadüflere bırakılmayacak kadar hassas bir konudur.

Sanat eğitimi veren okulların birbirleriyle kredileri kıyaslandığında gözlemlenen farklılıklar hem bir öğrencinin herhangi bir sebeple diğer fakültelerin/ MYO' nun bölüm ya da programlarına geçişlerini zorlaştırmakta hem de uluslar arası arenada eğitim almalarını engellemektedir (örneğin Güzel Sanatlar Fakültelerinin bazıları 93, bazıları 120 kredi ile eğitim-öğretimini tamamlamaktadır). Teorik ve pratik dersler konusunda da farklılıklar bulunmaktadır (Hacettepe Üniversitesi GSF.'nin derslerinin % 61 teorik iken, Sakarya Üniversitesi GSF.'nin derslerinin %74'ü teoriktir). Özellikle sanatçı yetişmek üzere kurulan GSF.'lerin pratik derslerinin sayılarının arttırılması ve kapsamlarının genişletilmesi önemli bir saptama olarak düşünülebilir.

Bu sorunların dışında aynı başlık altındaki kurumlar arasında şu farklar dikkat çekmektedir: Alan kuruluş amaçları, öğretim elemanlarında eğitim ve bakış açılarındaki farklılıklar, sektöre olan yakınlık, vakıf ve özel üniversitelerdeki çeşitlenmeler ve eğitim-öğretim ve donanım anlamında şartların yüksekliği, mezun istihdamı, ders programları, öğrenci kabul esasları, tercih edilen puanı ve türü, seçmeli ve zorunlu dersler, içerikleri, ders isimleri ve kredileri, ders uygulayıcılarının ders yöntemleri ve şekilleri, ders saatleri/dağılımları, bina, tesis ve teçhizatlardaki yetersizliklere ek kaynak israfı gibi.

Sanat eğitimi veren kurumlarda çağdaş oluşumların yeterince yer almadığı bilinmektedir. Sanatın ve sanat eğitiminin daha çok bilgi teknolojilerini kullanarak, çağın değişen koşullarına ayak uydurmasını bilen, resim ve heykel ötesi yeni oluşumları ve alternatif yaklaşımları tartışmaya açabilen, yerel ve evrensel değerleri sorgulayabilen sanatçı ve sanat eğitimcilerine gereksinimi vardır. Bu da günümüz koşullarında çağının getirdiklerini takip eden, uygulayan, yenilikleri düşünce ve pratikte sindiren sanat eğitimi ile olabilir. Bu anlamda disiplinlerarası geçişe ve iletişime imkan veren çağa uygun yeni eğitim programları geliştirilmelidir.

Yabancı dil sorununun en yoğun ve sancılı yaşandığı alanların başında sanat eğitimi veren okullar gelmektedir. Dil barajı nedeniyle alanında oldukça başarılı eğitimcileri kadrolarına alamayan üniversiteler, eleman eksikliği problemine ek olarak Bologna süreci çalışmalarında var olan kadrolarıyla yoğun bir şekilde hissetmişlerdir. Programların hazırlanmasında derse giren öğretim elemanlarının dil yeterlilikleri, alan yeterlilikleri, eleman sayısında yaşanan eksikliklerden kaynaklanan yoğun ders yükü düşünülmeden, genelde her yıl idare tarafından hem okul hem de kişisel olarak değerlendirilmek adına istenen etkinlik dosyası hazırlıkları, sanatsal aktivitelerde bulunmak için uzun çalışmalar, idari görevler ya da yüklenen görevlerin yarattığı durumlar göz önüne alınmadan geçekten ciddi, uzun, kapsamlı bir çalışma, gayret ve zaman gerektiren Bologna süreci çalışmaları araştırma, seminer, kurs gibi destek verilmeden hızla çözümlenmesi konusunda yaptırımlar uygulanmadır. Geri dönüşümlerinde gerekli hassasiyet gösterilemediği bir gerçektir. Yapmış olmak ile yapmak arasındaki farklar daha sonrasında ortaya çıkacak, yenilenme başarısızlıklarla sonuçlanacaktır. Dahası dil problemi yaşayan elemanlardan bunların yabancı dile çevrilmiş olarak da hazırlık yapmalarının istenmesi durumu daha da çıkmaza sokmaktadır.

Farklı üniversitelerin aynı kapsamdaki bölümlerde genelde öğrenci sayıları birbirine yakın olmasına rağmen öğretim elemanlarındaki sayılardaki farklılıklar oldukça fazladır. Bu durum da yapılanmanın uygulanışlarında ciddi sorunlara ve farklılıklara neden olacaktır.

Bu yenilenme çalışmalarının hız kazandığı ülkemizde 1992 yılında Sakarya, Kocaeli, Zonguldak Karaelmas, Abant İzzet Baysal Üniversitelerinin 2007 yılındaki ilk birlikteliklerine Bartın, Düzce ve Karabük üniversiteleri de eklenerek oluşan Batı Karadeniz Üniversiteleri Birliği adı altında işbirliği programı oluşturulmuştur. Birlik, bazı alanlarda ortak çalışmalar yürütülmesi amacıyla proje konuları belirlemiş, bunlara uygun çalışma grupları meydana getirmiş, program komisyonlukları ile de yapacakları çalışmaları oluşturmuştur. Bu bağlamda Birlik Üniversiteleri arasında program ve müfredatlarda birliktelik sağlamak, müfredatlarda yer alan derslerin içerik ve kredilerindeki farklılıkları gidermek, Bologna Süreci'ne her ders için program çıktıları hazırlamak, derslerin ECTS kredilerini oluşturmak gibi birçok konuda ortaklık sağlamışlardır. Böylece okul, bölge ve ülke eğitim yapısına uygun kapsamlı, titiz hazırlık gerektiren Bologna süreç şartları daha sağlıklı çözümlenmeye, makine-teçhizat, öğretim elemanı gibi eksiklerin giderilmesi adına da karşılıklı desteklenmeyi kabul ederek çözüm üretmek için adım atmışlardır. Özellikle müzik, sanatsal ve kültürel etkinlikler başlığı altında ortak hareket etme, yeni model ve program arayışları için karşılıklı ortaklık ile üniversitelerin

sanat eğitimi alanlarında ortak söz birliği çalışmaları ve uygulamaları başlatılmıştır. Bu bağlamda 2009 da düzenlenen Batı Karadeniz Üniversiteleri 1. Kültür ve Sanat Şenliği'nde yaptığı konuşmasında SAÜ Güzel Sanatlar Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Nilgün Bilge "sanatın insanoğlunun var olduğu günden beri tüm medeniyetlerde yerini aldığını… Sanatın toplumları bir ülkü ve inanç uğruna birleştiren en etkin güç olduğunu ifade etti ve "Sanatın gücü hiçbir dönem tartışılamaz. Büyük toplumsal sorunların kitleleri derinden etkilediği küreselleşen dünyada yaşıyoruz. Toplumlara öncülük eden üniversitelerimiz de bilim toplumu olmamız kadar duygu toplumu da olmamız gerektiğinin bilincinde olarak yalnız bilimsel alanlarda değil kültürel ve sanatsal alanlarda da yeni disiplinlerin, bölümlerin açılmasına olanak vermektedir" diyerek sanat eğitiminin önemini vurgulamıştır.

Dünya üniversiteleri arasında Türkiye'deki birçok üniversitenin geleneksel yapıları ile arzu edilir bir düzeyde yaşamlarını sürdürebilmeleri mümkün görünmemektedir. Günün koşullarına göre yeniden yapılanma kaçınılmazdır. Küresel seviyede hızla değişen pazar ve rekabet şartları sebebi ile sürekli ve dinamik bir gelişim içinde olması beklenen eğitim sürecinde daha yaygın olarak uygulamaya konulan uzaktan eğitimin gerektirdiği teknolojilere, yaşam boyu eğitim yaklaşımlarına yükseköğretim kurumlarının kayıtsız kalması düşünülemez. Bu kapsamda üniversitelerin sahip oldukları eğitim birimlerinin içeriklerinin gözden geçirilmesi beklenmektedir. Geleneksel üniversite anlayışına sahip üniversitelerde ne tür yapısal değişmelere gidilmesi gerektirdiği, dünyadaki gelişmeleri yakından izleyebilecek hatta yönlendirebilecek nitelikte bilim adamının yetiştirilmesi, bu konuda uygulanan yaklaşımlar ve bu yaklaşımların ülke koşullarına uyarlanması, bilim adamlarının atama ve yükseltme ölçütlerinin iyileştirilmesi gibi konuların tartışılarak yükseköğretimde en uygun yapılanmaya gidilmelidir. Yükseköğretim kurumlarında ortak kalite düzeyini yakalamak, mezun edilen öğrencilerin aynı mesleki yetkinlik düzeyine sahip olmalarını sağlayabilmek, yükseköğretim kurumlarının bu kapsamda kendi yetkinliklerinin belgelendirilmesi gibi alanlara odaklanılması aciliyet gerektiren konulardandır. Ayrıca üniversiteler diğer ülkelerden öğrenci alma ve üniversiteler arasında değişim programlarının yaygınlaşması nedeni ile de bu değişime hız vermek durumundadır. Bologna süreci başta olmak üzere uluslararası nitelikte ve küresel düzeyde yükseköğretim kurumlarının varlıklarını sürdürebilmeleri ve dünya üniversiteleri arasında bir yere sahip olmak için gereken şartların sağlanması çağdaşlaşmanın önemli bir adımıdır.

SONUÇ

Günümüzde Sanat Eğitimcisinin, kendi uzmanlık alanı dışında diğer plastik sanatlar alanlarında da genel bilgi alması gerektiği görüşü yaygındır. Üniversitelerin anasanat dallarının ortak ve temel amacı sanat eğitimcisi yetiştirmek şeklinde düşünülmektedir.

Son zamanlarda sanat eğitimi veren okulların bilgi çağının gerektirdiği koşullarla rekabet edebilecek yeterlik ve kaliteye ulaşmış insan gücünü yetiştirme konusunda aranan nitelikleri

barındıramadıkları, yeterince etkili olamadıkları ve cazibe merkezi haline gelemedikleri görülmektedir.

"Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler, bilgiye ulaşmanın ve bilgi paylaşımının kolaylaşması gibi nedenlerden dolayı bireylerin yaşam amaçlarının ve araçlarının değiştiği, toplumsal sistemlerin işlev ve işleyişlerinin de bu değişiklikten etkilendiği gözlemlenmektedir. Bilişim ve bilgi çağı, sosyal ve kültürel anlamda coğrafi engellerin öneminin giderek azalmasına, daha az maliyetle daha hızlı ilişkilere girilmesine, paylaşılan değerlerin artmasına, beklentilere ulaşmanın kolaylaşmasına, ülkeler arasındaki ilişkilerin gelişmesine, sermayenin dünyaya yayılmasına, uluslararası serbest ticaret hızının ve kapsamının giderek artmasına neden olurken uluslararası birlikteliği (aslında bağımlılığı) gerekli kılmış bir yandan da uluslararası rekabeti güçlendirmiştir. Bu sürekli yenilenen değişim, nitelikli işgücüne olan talebi arttırmakta, talebi karşılamak durumunda olan eğitim sistemlerinin de yeni politikalar ve stratejiler geliştirmesini zorunlu kılmaktadır. Ancak unutulmaması gereken yükseköğretim politika ve stratejilerini geliştirirken sadece dış dinamikler değil, ülke gerçekleri esas alınmalı, sorunlara bu doğrultuda çözümler bulmak hedeflenmelidir.
Küreselleşen dünyanın hedefi, sürdürülebilir bilgiye dayalı daha güçlü bir ekonomi oluşturmaktan geçmektedir. İnsanoğluna getirisi de rekabet olmuştur… Küreselleşmeyle artan rekabet nedeniyle ekonomilerin ihtiyaç duyduğu insan kaynaklarının geliştirilmesi her zamankinden daha da önemli bir hal almıştır. Uzun süredir sorunlar yaşayan eğitimi iyileştirme çabaları sadece okullar bazında değil sürekli etkileşim halinde olan tüm öğeler dikkate alınarak yapılmalıdır" (Şener, 2009).

"Bilgi çağında, sanat eğitiminde çağın gereği olarak mevcut aşamayı geçmek için yeniden yapılanma girişimlerine gerek vardır. Ancak bu "yeniden yapılanma" girişimlerinde bulunurken; etki ve yetki kullanımına açık birimlerin, konuyu aceleye getirmemesi gerekir. İyi irdelenmiş ve sanat eğitiminin çağa uyarlanış özelliklerini yaşayarak öğrenen kurum yetkililerinin görüşlerinin dikkate alınması önemlidir. Türkiye; ekonomik, coğrafik, kültürel farklılıkların olduğu bir yerdir. Gelişimini tamamlamış ülkelerin, bilgi çağının gereği olarak sanat eğitiminde uyguladığı-uygulayacağı modeller, mutlak olarak gelişim ve değişim sürecinde yeniden yapılanmayı gerektirecektir. Ancak gelişim sürecini devam ettirmekte olan ülkelerde, kendi iç gözlemlerinde bulunarak sanat eğitimi ilkelerinin belirlenmesi gerekliliği vardır" (Atan).

Bilgi toplumunda yeni teknolojiler, bilimsel sorunlar, artan nüfus, bilgiye ulaşma yollarındaki değişimler, insanların ihtiyaçlarının çeşitlenmesi, ekonomik, sosyal, kültürel, siyasi, bilimsel anlamda yaşananlar esnek öğrenme methodlarının kullanılmasını gerekli kılmış, eğitimin her aşamasında yeniden yapılanmanın hayatımızda varlık bulması ihtiyacını doğurmuştur. "Bilimsel yöntemin kullanılması ve bilimsel bilginin üretilmesi gereken bir yapıda olan üniversitelerde, sorunların kaynağı/nedeni bilinmeden/ortaya konmadan geliştirilmiş olan "çözüm önerilerinin" kabul edilmesi, geliştirilmiş olması…"(Hamzaoğlu, 2011) yeniden yapılanma sürecinin başarısızlıklarla sonuçlanmasına neden olabilecek önemli durumlardandır. Bu durumda gerekli olan bilgi ve teknoloji

çağının nimetlerinden yararlanarak Türkiye'deki uzman kişilerin, sanat eğitimi camiasının içinde olan öğretmen, öğretim görevlisi ve öğretim üyeleri ile birlikte mezun ve mezun olacak öğrencilerin görüşleri alınarak okul özellikleri de düşünülerek sanat eğitiminde beklenen başarı açısından doğru bir yaklaşım olabilir. Ayrıca yenilenme esnasında mevcut durumlarda değişiklik olmadığı sürece varolan yetersizlikler devam ettiği için sağlıklı bir gelişim sağlanamayacaktır.

21. yüzyılın yaşandığı şu günlerde Türk Sanatında istenilen düzeyde ilerleme kaydetmenin hatta sanat dünyasında söz sahibi olabilmenin yolunu ve çözümünü sadece devletten beklemek yerine, toplumun, vakıf, dernek gibi kurum ve kuruluşlarının, sivil toplum örgütlerinin, belediyelerin-yerel yönetimlerin, sanatı toplumsal bilinçlenmenin ve uluslararası etkileşimin önemli bir aracı olarak görme ve buna göre yeni rotalar tayin etme zorunluluğu bulunmaktadır. 21. Yüzyılda sanatımız belli bir ivme ve dinamizm kazanacaksa toplumsal etki güçlerinin sanatı sorumluluk alanlarında görmeleri sayesinde olacaktır (Pekmezci, 2010).

KAYNAKÇA

Alakuş, Ali Osman (2003). "**Dünden Bugüne Görsel Sanatlar Eğitimimizin Genel Bir Görünümü**", MEB Dergisi**,** Ankara Güz/2003, Sayı 160, s.233. (www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/alakus.htm).

Atan, Ahmet. "**Bilgi Çağında Sanat Eğitimi**" (http://w3.gazi.edu.tr/web/ahmetatan/mak_bilcagisanat.htm).

Drucker P. F., (1994). "**Etkin Yöneticilik"**. 2. Baskı (Çevirenler: Ahmet Özden ve Nuray Tunalı), İstanbul: Eti Kitapları.

"Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi", Mart 1998, Ankara. (http://www.xyeze.com/egitim-fakulteleri-ogretmen-yetistirme-programlarinin-yeniden-duzenlenmesi-egitim-odev-tez-makale-donem-odevi-yillik-odev.html).

www.gsf.marmara.edu.tr, 02.09.2006.

Hamzaoğlu, Onur, (2011). **"Gözü Kulağı Bologna'da Olan Öğretim Görevlileri"** Bologna Süreci Sorgulanıyor, Üniversite Konseyleri Derneği (ÜKD), Yazılama Yayınevi. 1. Baskı. İstanbul. (www.birgun.net/forum_index.php?news_code=1294327086&year=2011&month=01&day=06).

Oktay, Ayla. (2001). "**21.Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim Sistemi**". Serdar Yayıncılık, İstanbul,

Pekmezci, Hasan. "**21. Yüzyıla Doğru Türkiye'de Sanat**" (http://www.hasanpekmezci.com/yayinlar/makaleler/134-21-yuzyila-dogru-turkiyede-sanat.html**).**

Şener, Nilgün. (2009)."**Takı-Kuyumculuk Eğitimi Veren Meslek Yüksekokullarındaki Eğitim Yeterliliği Ve Kalitenin Arttırılması** (KOÜ. Değirmendere Ali Özbay MYO. Örneği), 1. Uluslararası 5. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, 27–29 Mayıs 2009, Selçuk Üniversitesi Kadınhanı Faik İçil Meslek Yüksekokulu, Konya.

Şener, Nilgün. (2005). The National Committees Of İaa İn Europe. Cahmber Of Fine Arts Of Greece Legal Person Of Public Law Under The Auspieces Of The Ministry Of Culture Greek National Commitee Of The İaa. "**The Studio As The Foundation Of Visual Thinking-Thoughts On The Eurapean Union Policy Towarda Higher Education", "Art Education İn Secondary School 1. Turkey, 2. Content, 3. Duration(Secondary School Art Educatİon İn Turkey And The Evaluation Of Tahat Programme İn Terms Of Content And Period**", Atina, Yunanistan, Sözlü Bildiri.

Şimşek, Hasan. (1997). "**21.Yüzyılın Eşiğinde Paradigmalar Savaşı Kaostaki Türkiye**" Sistem Yayıncılık, İstanbul (S.7-8).

Ünver, Erdem. (2002). "**Sanat Eğitimi**". Ankara: Nobel Yayınevi.

Yolcu, Enver. "**Türkiye'de Sanat Eğitiminin Tarihçesi**", (http://www.enveryolcu.com/egitim/tarihce.html).

YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE İNFORMAL EĞİTİM YÖNÜYLE ÇANAKKALE'DE AMATÖR MÜZİK TOPLULUKLARI

LIFELONG LEARNING AND INFORMAL EDUCATION ASPECTS IN ÇANAKKALE AMATEUR MUSIC COMMUNITIES

H.Yılmaz KÜÇÜKÖNCÜ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı
yilmazkucukoncu@yahoo.com

ÖZET

Eğitim, bireyin doğal, toplumsal ve kültürel çevrelerinden elde ettiği her tür öğrenme ve bunlara ilişkin kazanımlarla gerçekleşen ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. İnsanın gelişiminde önemli yeri olan Müzik Eğitimi, en yaygın ve genel öğrenme biçimi olan yaygın/informal yolla ve programlı uygulamalara dayalı olarak gerçekleşen örgün/formal yolla yapılır. Her iki biçimde de amaç; insanın, bireysel gelişimine öncelikle toplumsallaşma, sosyalleşme, kültürlenme yönünden katkı sağlamaktır. Müzik, geçmişten günümüze, üretilmesinden / bestelenmesinden, dinlenmesine, sunulmasına / seslendirilmesine kadar, çok geniş genel bir kültürel birikime sahiptir.

İnsan, doğasının gereği olarak müzikle çeşitli biçimlerde ilgilenir. Öncelikle dinleme ve seslendirme boyutları ile ilgili yapılanlar, en kolay ve her zaman gerçekleşen etkinliklerdir. Dinleme etkinliği çoğu zaman farkına varmadan yada bilerek isteyerek gerçekleşir. Seslendirme etkinliği ise bilerek ve isteyerek gerçekleşir. Seslendirme için mutlaka müzik eğitimi gerekir. Müzik eğitimi ile bireyler dinleme ve seslendirme ile ilgili olarak kazanımlar elde eder.

Yaygın müzik eğitimi programsız/informal olarak, çoğu zaman bireysel tercihlere dayalı olarak yapılan eğitimdir. Yaygın müzik eğitimi için, bireyin özel yetenekleri çoğu zaman, çok fazla dikkate alınmaz. İlgi duymak, duruma göre belirli düzeydeki özel yetenek kadar hatta, daha fazla önemlidir. Çevre ve medya sürekli olarak yaygın müzik eğitiminin gerçekleşmesinde katkı yapar. Kurumsal bir yapıya sahip olan yada olmayan özel müzik dershaneleri, kurslar, gönüllü kuruluşlar, sivil toplum kuruluşları, dernekler ise, yaygın müzik eğitiminin gerçekleşmesi için gerekli ortamları hazırlayarak katkıda bulunurlar.

Bu çalışmada, Çanakkale örnekleminde faaliyette bulunan amatör müzik toplulukları, görüşme yöntemi ile incelenecektir. İncelemede, toplumsal anlamda önemli katkılar gerçekleştirdiği düşünülen

amatör müzik topluluklarının öncelikle; çalıştırıcı, seslendirme elemanı, çalışacak yer, destek sağlayacak kurum, sponsor bulma gibi genel, eğitim ve öğretim, repertuar, konser verme gibi özel konularda karşılaştıkları problemler incelenerek, bunlara ilişkin çözüm önerileri bulunmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yaşam boyu, Öğrenme, Amatör, Müzik Toplulukları

ABSTRACT

Education, the individual's natural, social and cultural environment of each species derived, and the related gains realized and lifelong learning is an ongoing process. An important role in the development of people Music Education, the most common form of learning is informal and general way and is scheduled to applications based on the actual formal way. Either way the aim of man, primarily individual development of socialization, socialization, to contribute in terms of acculturation. Music, Past to the Present, composing, to listen, to voice up, has a broad cultural background. First of all, listening and speech, always in the easiest and activities. Listening to most of the time without realizing or knowing activity takes place voluntarily. Dubbing activity is knowingly and willingly takes place. Voice of music education to be sure. Individuals with music education, listening and speech is in relation to the gains. As informal, formal music education, based on individual preferences of the education. For formal music education, the individual's special talents often do not count too much. Interest to hear, according to the situation is as important as special abilities. Environment and the media continuously contribute to the realization of common music education. Private music courses, voluntary organizations, civil society organizations, associations, prepare and contribute to environments necessary for the realization of popular music education. In this study, a sample of Çanakkale's communities operating in the amateur, the interview will be examined by the method. Examination, performed an important contribution to the social sense, thought to be primarily an amateur music societies; coach, the voice element, work place, will support institutions, such as the general sponsor of finding, training and education, repertoire, concert-making on issues such as the special problems faced by them will be examined and solutions will not .

Key Words: Lifelong, Learning, Amateur, Music Communities

1.GİRİŞ

Eğitim, bireyin doğal, toplumsal ve kültürel çevrelerinden elde ettiği her tür öğrenme ve bunlara ilişkin kazanımlarla gerçekleşen ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. İnsanın gelişiminde önemli yeri olan müzik eğitimi, en yaygın ve genel bir öğrenme biçimi olan yaygın/informal yolla öncelikle gerçekleşir. Ancak, diğer taraftan örgün/formal müzik eğitimi, bilgi ve yeteneklerin düzeyini genel ve özel amaçlara yönelik geliştirilmesine dayalı olan, programlı uygulamalarla yapılır. Her iki eğitim biçiminde de insan, müzik alanına ait bilgilenme, kültürlenme ile fiziksel ve duygusal

bakımdan bireysel yeteneklerinin gelişimine ilişkin kazanımları öncelikle elde eder. Bu kazanımların elde edilmesi için düzenlenen her tür müzik etkinlikleri, bireyin toplumsallaşma, sosyalleşme ve genel kültürlenme yönünden de gelişimine katkılar sağlar.

Müzik, geçmişten günümüze, üretilmesinden / bestelenmesinden, dinlenmesine, sunulmasına / seslendirilmesine kadar, çok geniş ve genel bir kültürel birikime sahiptir. İnsan, doğasının gereği olarak müzikle çeşitli biçimlerde ilgilenir. Öncelikle dinleme ve seslendirme boyutları ile ilgili yapılanlar, en kolay ve her zaman gerçekleşen etkinliklerdir. Dinleme etkinliği çoğu zaman farkına varmadan yada bilerek isteyerek yapılmasına rağmen, seslendirme etkinlikleri mutlaka bilerek ve isteyerek gerçekleşir. Seslendirme etkinlikleri için, mutlaka genel anlamda yaygın veya örgün müzik eğitimi gerekir. Müzik eğitimi ile bireyler dinleme ve seslendirme ile ilgili olarak kazanımlar elde eder (UÇAN.1996.s:84).

Yaygın müzik eğitimi programsız/informal ve bireysel tercihlere dayalı olarak gerçekleşir. Yaygın müzik eğitiminde, bireyin özel yetenekleri çoğu zaman çok fazla dikkate alınmaz. İstekli olmak ve ilgi duymak, duruma göre belirli düzeydeki özel yetenek kadar hatta daha fazla önemlidir. Çevre ve medya sürekli olarak yaygın müzik eğitiminin gerçekleşmesinde çok önemli rol oynar. Çevredeki müziksel ortamlar ile görsel ve işitsel yayınlarla medya, müziksel kazanımlar bakımından çeşitli biçimlerde katkı yapar. Kurumsal bir yapıya sahip olan yada olmayan özel müzik dershaneleri, kurslar, gönüllü kuruluşlar, sivil toplum kuruluşları, dernekler, profesyonel ve amatör müzik toplulukları ise, yaygın müzik eğitiminin gerçekleşmesi için gerekli ortamları hazırlayarak katkıda bulunurlar.

Uçan, genel anlamda sanat eğitimini, "Genel Sanat Eğitimi, Özengen Sanat Eğitimi, Mesleki Sanat Eğitimi" olmak üzere üç türde toplamaktadır (UÇAN.1996.s:126) Özengen sanat eğitimi için "sanata yada sanatın belli bir dalına özengence (amatörce ilgili, istekli ve yatkın olanlara yönelik olup, etkin bir sanatsal katılım, zevk ve doyum sağlamak ve bunu olabildiğince sürdürüp geliştirmek için gerekli sanatsal davranışlar kazandırmayı amaçlar" demektedir (UÇAN.1996.s:127).

Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında devletin görevleri ile ilgili olarak; ikinci bölüm IX. Bilim ve Sanat Hürriyeti başlığı madde 27 de; "herkes, bilim ve sanatı serbestçe öğrenme ve öğretme, açıklama, yayma ve bu alanlarda her türlü araştırma hakkına sahiptir." denilmektedir. Diğer taraftan üçüncü bölüm madde 59 da " Devlet, her yaştaki Türk vatandaşlarının beden ve ruh sağlığını geliştirecek tedbirleri alır, sporun kitlelere yayılmasını teşvik eder." ifadesiyle fiziksel ve psikolojik sağlık için sporun önemi vurgulanmaktadır. Ancak. bunun için fiziksel ve psikolojik sağlıkta özellikle müziğin etkileri de çok önemlidir. İnsanlar, oyunlarına müzik katarlar, müzikli oyunlar oynarlar, aynı şekilde müzik eğitiminde uluslar arası önemli bir etkinlik olan ritmik jimnastik, müzik ve sporun en önemli ortak alanıdır (KÜÇÜKÖNCÜ,2010). Vatandaşların sanat eğitimi ile ilgili olarak da XII.Sanatın ve Sanatçının Korunması başlığı 64. madde de ise, "Devlet, sanat faaliyetlerini ve sanatçıyı korur.

Sanat eserlerinin ve sanatçının korunması, değerlendirilmesi, desteklenmesi ve sanat sevgisinin yayılması için gereken tedbirleri alır." denilmektedir.(http://mevzuat.meb.gov.tr/html/kanun2709-1.htm=) Bir başka deyişle, devletin sanatı himaye etmesi gerektiğinin bu madde açıkça belirtmektedir.

T.C. Anayasası gereğince ve ona uygun olarak hazırlanan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa göre, genel müzik eğitimi bakımından, Türk Milli Eğitiminin genel amacı; Türk milletinin bütün fertlerini;

1.Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milli ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen koruyan ve geliştiren;….

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere hür ve bilimsel düşünme gücüne geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranış ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak,

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk Toplumunun refah ve mutluluğunu arttırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır." denilmektedir. (T.C.MEB.2006)

1.1.Problem Durumu

Müzik insan ve toplum yaşamının pek çok anında, genellikle dinleme etkinliğiyle vardır. Dinlemenin etkileri pek çok insanda bireysel özelliklerle bütünleştiğinde, bireylerdeki müziksel ilgi durumu artmakta ve baskın durumdaki müziksel yetenekler aktifleşmektedir. Bu durum, bireysel yeteneklerin, şarkı söyleme ve çalgı çalma biçiminde sergilenmesine yönelik, psikolojik isteği de beraberinde getirir. Birey, bu devinişsel etkinlikleri çoğu zaman başkalarıyla birlikte yapma arzusunu da duyar.

Vatandaşların T.C.Anayasasında da yer aldığı biçimiyle, sanatın en önemli kollarından biri olan müzikle ilgili her eğitim ve öğrenim faaliyetinde bulunma isteği en doğal haklarıdır. Bu anlamda, devlet konu ile ilgili kurumlarıyla vatandaşlarına destek vermek zorundadır.

Özellikle müziğin dışında meslek sahibi, emekli, ev hanımı, olan kişiler gençler çeşitli çeşitli nedenlerle müzikle uğraşmak istemektedirler. Bu isteklerini karşılamak için bir araya gelerek müzik toplulukları kurmaktadırlar. Ancak, bir amatör müzik topluluğunun bir araya gelerek çalışabilmesi için öncelikle yer, çalıştırıcı, parasal destek gibi ihtiyaçları vardır.

Bu destek; belediyeler tarafından, "1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun, 5393 sayılı Belediyeler Kanunu, 5216 sayılı Büyükşehir Belediyeler Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığı 10 Ocak 2001 tarih ve 011163 sayılı Yaygın Eğitim Amaçlı Kurslar Yönergesi'ne göre (http://busmek.bursa.bel.tr/?sayfa=ic&id=1); İl kültür müdürlüklerince "Sinema ve Müzik Sanatı Destekleme Fonu Hakkındaki yönetmelik" le sağlanabilmektedir (http://teftis.kulturturizm.gov.tr/belge/1-42877/sinema-ve-muzik-sanati-desteklem-fonu-hakkinda.html). Özel kurum ve kuruluşlar da bu tür topluluklara olan desteklerinden dolayı veri indirimi alabilmektedir.

Müziğin örgün eğitim dışındaki devinişsel etkinlikleri, deneme - yanılma yoluyla yada en geniş biçimde yaygın eğitim yoluyla usta çırak ilişkisine dayalı programsız öğrenmelerle gerçekleşir. Bireydeki bilgi ve yeteneklerini gösterme, paylaşım isteği her dönemde onda aynı zamanda bir ruhsal doyum aracıdır. Toplumsal anlamda önemli katkılar gerçekleştirdiği düşünülen amatör müzik topluluklarının, yaşam boyu öğrenme ve informal eğitimde bireysel katkı ve etkileri ile, bireylerin bu anlamdaki farkındalık durumları gerçekten yeterli midir ve gereken destek yapılmakta mıdır soruları bu çalışmanın problem durumunu belirlemektedir.

1.2.Yöntem

Bu çalışmada incelenmek üzere, Çanakkale evreninde faaliyette bulunan beş amatör müzik topluluğu örneklem olarak alınmıştır. İnceleme için nitel araştırma yöntemlerinden olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşmede müzik topluluklarından rastgele seçilen beşer üyeye, toplam sekiz temel soru yönlendirilmiştir. Görüşme tekniği ile örnek üyelerin sorulara verdiği dönütlerden toplanan veriler, içerik analizi ile tanımlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada, ihtiyaç analizine yönelik verilerinin çözümlenmesinde, sorulara verilen cevaplar, kullanma sıklığına göre benzer cümleler arasından ilgili örnek cümleler, kategorilere ayrılarak maddeleştirilmiştir. Diğer veriler tablolaştırılmış ve tablolar yorumlanmıştır.

2.BULGULAR

Görüşme yapılan üyelerin kişisel bilgileriyle ilgili olarak şu dönütler elde edilmiştir.

Meslek Grubu	n	Toplam	%	Bayan	%	Bay	%
Emekli	12	25	48	3	12	9	36
Hemşire	1	25	4	1	4		
Ev Hanımı	2	25	8	2	8		
Bilgisayar İşletmeni	1	25	4	1	4		
Muhasebeci	1	25	4	1	4		

Eczacı	1	25	4			1	4
Öğretim Üyesi	1	25	4			1	4
Tekstil Desinatörü	1	25	4	1	4		
Kabzımal	1	25	4			1	4
Sigortacı	1	25	4	1	4		
Serbest Meslek	1	25	4			1	4
Müzik Öğretmeni	1	25	4	1	4		
Makine Teknisyeni	1	25	4			1	4
TOPLAM	25 Kişi			11Bayan		14Bay	

Tablo- 1 Amatör Müzik Toplulukları üyelerinin meslek gruplarının dağılımı

Tablo 1.de görüldüğü gibi, görüşme yapılan beş Amatör Müzik Topluluğundaki örnek üyelerin mesleklerine ve cinsiyet durumuna göre dağılımı incelendiğinde; oniki farklı meslek grubuna ait çalışan ve emekli üyelerin bulunduğu anlaşılmaktadır.

Yaş Aralığı	20 / 29			30 / 39			40 / 49			50 / 59			60 üzeri		
Cinsiyet	n	T	%	n	T	%	n	T	%	n	T	%	n	T	%
Bayan	**3**	**25**	**12**	**1**	**25**	**4**	**5**	**25**	**20**	**2**	**25**	**8**	**-**	**-**	
Bay	**-**	**-**		**-**	**-**		**4**	**25**	**16**	**4**	**25**	**16**	**7**	**25**	**28**
TOPLAM	**3**	**25**	**12**	**1**	**25**	**4**	**9**	**25**	**36**	**6**	**25**	**24**	**7**	**25**	**28**

Tablo-2 Amatör Müzik Toplulukları üyelerinin yaş aralıklarına göre dağılımı

Tablo 2. incelendiğinde, amatör müzik topluluklarında görüşme yapılan örnek üyelerin, 20 den başlayarak 60 yaş üzerini de kapsayan genel yaş aralığı dağılımındaki yelpazede, her yaş diliminde bulunduğu görülmektedir. Ancak, % 36 oranla 40 / 49 yaş grubunda en fazla katılımın olduğu anlaşılmaktadır.

1.soruda; "Amatör amaçlarla kurulmuş olan, müzik topluluğunuzun özel bir adı var mı?" diye sorulmuş ve her topluluğun bir adı olduğu anlaşılmıştır. Topluluğun bir tanesinin adı, kullandıkları çalgıların baş harflerinden oluşmaktadır. Bu topluluk **keman, ud, ney** ve **tanbur** çalgılarını etkin olarak kullanmakta olduğu için topluluğun adı **Kunt** olarak konmuştur. Diğerleri ise topluluklarının adını kendilerini destekleyen kurumla ilişkili olarak; İl Kültür Müdürlüğü TSM Korosu, Çanakkale Belediyesi TSM Korosu, Kepez Belediyesi **Berceste** Müzik Topluluğu, ÇOMÜ Eğitim Fakültesi **Üniversiteliler** Korosu koymuşlardır.

Aynı sorunun devamı olarak; "Topluluğun çalışmalarını yaptığı mekan ne şekilde temin edilmektedir ve müziksel anlamda yeterli midir?" diye sorulmuş ve şu şekilde dönütler elde edilmiştir.

Çalışma mekanı	Yetersiz	Kısmen Yeterli	Yeterli	Ne şekilde temin edilmekte
Mehmet Akif Ersoy Kültür Salonu	4	1		Çanakkale Valiliği İl Kültür Müdürlüğü
Çanakkale Belediyesi Yerel Gündem 21 Salonu			10	Çanakkale Belediyesi
Kepez Belediyesi Sosyal Tesisi	1	3	1	Kepez Belediyesi
ÇOMÜ Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Prova Salonu			5	ÇOMÜ Eğitim Fakültesi Dekanlığı
TOPLAM	5	4	16	

Tablo-3 Amatör Müzik Topluluklarının çalışma mekanı ve buraların müziksel bakımdan durumu

Tablo 3 den anlaşıldığına göre; görüşme yapılan her topluluğun çalışma mekanı bulunmaktadır. Ancak, müziksel bakımdan beş kişi (% 20) çalıştıkları yerin yetersiz, dört kişi (% 16) kısmen yeterli, onaltı kişi (% 64) ise yeterli olduğunu belirtmektedir.

Yine aynı sorunun devamında; "Topluluğu destekleyen bir resmi kurum yada sponsor var mı? varsa nasıl bir katkı sağlamaktadır? şeklinde istenen açıklamadan; Çanakkale Valiliği İl Kültür Müdürlüğü, Çanakkale Belediyesi, Kepez Belediyesi ve ÇOMÜ Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nın destek sağladığı anlaşılmaktadır. Bu desteğin, çalışmalar için yer temini, konser için salon, afiş, davetiye gibi giderlerin karşılanması biçiminde gerçekleştiği belirtilmektedir.

2.soruda; "Çalışmalarına katıldığınız başka amatör müzik topluluğu var mı, varsa kaç çalışmaya katılıyorsunuz ve nedeni nedir?" şeklindeki soruya örnek üyelerin verdiği yanıtların dökümü aşağıda tablo – 4 te görülmektedir.

	Yok	**Toplam**	**%**	**Var**	**Toplam**	**%**	**Haftada kaç tane**
Bayan	**6**	**25**	**24**	**1**	**25**	**4**	**1**
Bay	**11**	**25**	**44**	**7**	**25**	**28**	**1**
Toplam	**17**	**25**	**68**	**8**	**25**	**32**	

Tablo-4 Örnek üyelerin farklı Amatör Müzik Topluluklarına haftalık katılım durumu

Buna göre; toplamda onyedi kişinin (% 68) başka bir topluluğun çalışmasına katılmadığı, sekiz kişinin ise (%32) iki topluluğun çalışmasına katıldığı anlaşılmaktadır. İki topluluğun çalışmalarına katılanlar bunun nedenini "müzikle daha çok zaman geçirmek için", "müziği çok sevmek", "çalgı çalmayı sevmek" olarak açıklamaktadırlar.

3.soruda; "Topluluğunuzun çalıştırıcısı var mı? Topluluğunuz kaç üyeden oluşmaktadır, bunların kaçı söyleyerek, kaçı çalarak katkı sağlıyor?

Çalan sayısı	Toplam	%	Söyleyen sayısı	Toplam	%

44	160	27,5	116	160	72,5

Tablo- 5 Amatör Müzik Topluluklarının üye durumu

Bu sorudan elde edilen dönütlerden, görüşme yapılan beş topluluğun dördünde bir tane, bir toplulukta da iki çalıştırıcı bulunduğu anlaşılmaktadır. Beş toplulukta genel toplamda 160 kişi bulunmakta ve bunların kırkdördü çalarak, yüzonaltısı ise söyleyerek katkı sağlamaktadır.

4.soruda; "Topluluğa davet edilerek mi yada kendi isteğinizle ve belli bir sınavla seçilerek mi katıldınız?

	Davet edilerek	**T**	**%**	**Kendi isteği ile**	**T**	**%**	**Özel bir sınavla**	**%**
Bayan	**3**	**25**	**12**	**8**	**25**	**32**	**-**	**0**
Bay	**7**	**25**	**28**	**7**	**25**	**28**	**-**	**0**
Toplam	**10**	**25**	**40**	**15**	**25**	**60**	**-**	**0**

Tablo- 6 Amatör Müzik Topluluklarına örnek üyelerin katılım biçimi

Tablo 6 da görüldüğü gibi örnek topluluk üyesi üç bayan davet edilerek (% 12), sekiz bayan kendi istekleri ile (% 32); yedi bay davetle (% 28), yedi bay kendi isteğiyle (% 28) topluluğa katıldıklarını belirtmektedir. Ancak, topluluklara sınavla üye alınmadığı anlaşılmakta olup, toplamda on kişinin davet edilerek (% 40), onbeş kişinin de (% 60) kendi isteği ile topluluklara katıldığı görülmektedir.

5.soruda; "Topluluk üyelerinin meslekleri genellikle nelerdir?" biçimindeki soruyla, topluluğa katılan üyelerin genel olarak meslek grupları hakkında bir fikir edinilmeye çalışılmıştır.

Buna göre; çok değişik ve birbirinden farklı meslek gruplarından oluşan kamu ve özel sektör yada serbest meslek emeklileri ile ev hanımlarının toplulukta çoğunluğu oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında çalışmakta olanların, dönütlere göre meslek grupları ise; öğretmen, eczacı, polis, asker, devlet memuru, serbest meslek, işçi, öğretim üyesi, öğretim görevlisi, öğrenci, sağlıkçı, bankacı, doktor, özel sektör çalışanı, mühendis, şeklinde sıralanmaktadır.

6.soruda; "Çalışmalarına katıldığınız müzik topluluğunun kuruluş amaçları nelerdir? sorusundan elde edilen dönütler şu şekilde toplanmaktadır**.**

- Türk sanat müziğini sevdirmek ve doğru icra edilmesini sağlamak,
- İyi bir müzik topluluğu oluşturmak,
- Türk sanat müziğine hizmet etmek,
- Müzik paylaşımı ve sosyal bir etkinlik,
- Türk müziğini topluma öğretmek,
- Kültür ve sanat hizmeti vermek,
- Müzik ve müzik kültürüne hizmet,
- Çanakkale'deki müzik kültürüne hizmet etmek ve katkıda bulunmak,

- Türk sanat müziğini yeni nesillere sevdirmek,
- Çanakkale belediyesinin halka yönelik bir etkinlik yapması,
- Türk sanat müziğini meşk (seslendirme, çalışma, icra) etmek,
- Türk sanat müziğini geliştirmek. yerinde ve doğru öğretmek / öğrenmek, sevdirmek,
- Türk sanat müziği teorisi ve notası okuma ve yazmasını öğretmek,
- Türk sanat müziği sevenleri bir araya getirmek,

Aynı sorunun içinde bireysel veriler için sorulan "siz topluluğa hangi amaçlarla katıldınız?" paralel sorusundan elde edilen dönütler ise;

- Sesimi geliştirmek
- Türk Sanat Müziği eserlerini doğru ve yerinden okuyabilmek,
- Müziğe olan tutkum,
- Türk Sanat Müziğini doğru biçimde öğrenmek
- Türk Sanat Müziğini sevmem,
- İyi bir korist ve solist olabilmek,
- Kişisel gelişimlerimi müzik alanıyla desteklemek, sosyalleşmek,
- Şarkı söylemeyi öğrenmek,
- Bu etkinlikleri bir gelenek olarak gördüğüm için ve bunu devam ettirmek istememden,
- Çalgı çalmamı ilerletebilmek için,
- Bilgilerimi pekiştirmek ve ilerletmek için,
- Nota okuyup yazmamı ilerletmek için,
- Güzel zaman geçirmek için,
- Çalgımla katkıda bulunmak için,
- Sesimle katkıda bulunmak için,

Amatör müzik topluluklarının, yaşam boyu öğrenme ve informal eğitim bakımından eğitim ve öğretimle ilgili olarak etkilerini ve hedeflerini daha iyi belirleyebilmek amacıyla örnek üyelere; "genel müzik bilgileri, teknik, repertuar bakımından size olan katkıları nelerdir?" diye sorulmuş ve genel biçimde şu dönütler alınmıştır;

- Birçok parçayı söylemeyi öğreniyorum,
- Eski bildiklerimi pekiştiriyor ve geliştiriyorum,
- Fakülte yıllarından beri öğrendiklerimi pekiştiriyorum,
- Repertuarım gelişiyor ve genişliyor,
- Nota, makam ve usul bilgisi öğreniyorum,
- Doğru şekilde sesimi kullanarak şarkı söylemeyi öğreniyorum,
- Nota bilgisi ile şarkıları doğru okumayı öğreniyorum,
- Sosyal bir aktivite ile sosyal olmayı elde ediyorum,

- Ezber çalışmaları iler zihin egzersizi yapmayı öğreniyorum,
- Toplulukla müziği doğru icra etmeyi öğreniyorum,
- Genel müzik kültürü, makam ve repertuar bilgisi kazanıyoruz,
- Yorum yapmayı öğreniyorum,
- Çalgı çalmayı öğreniyorum,
- Daha önce kulaktan edindiğim yanlış alışkanlıkları düzeltiyorum.

7. soruda; Müzik eğitiminde, öğretme ve öğrenme durumlarının sonucunda olması gereken kazanımların durumunu belirlemenin en doğru ve güzel yöntemi olan konser vermeye yönelik "Müzik topluluğunuzun konser verme etkinlikleri hangi sıklıkla düzenlenmektedir? diye sorulmuş ve şu dönütler alınmıştır;

Amatör Topluluğun Adı	Konser vermeme	Yılda iki konser verme	Yılda üç konser verme	Yılda dört konser verme	Daha fazla konser verme
Kunt Müzik Topluluğu	X				
İl Kültür Müdürlüğü TSM Korosu,					X
Çanakkale Belediyesi TSM Korosu,				X	
Kepez Belediyesi **Berceste** Müzik Topluluğu		X			
ÇOMÜ Eğitim Fakültesi **Üniversiteliler** Korosu				X	

Tablo-7 Amatör Müzik Topluluklarının yıllık konser verme durumları

Tablo 7 de görüldüğü gibi, **Kunt** Müzik Topluluğu konser vermemektedir. Bunun nedenini ise, çalışmalarının öncelikle teorik bilgi ve çalgı ile birlikte seslendirmeyi geliştirme içerikli olduğunu, bu nedenle konser verme amaçlı çalışmadıklarını; konser amaçlı çalışmaların, eğitim amaçlı öğrenmeleri olumsuz etkilediğini, bu nedenle eğitim amaçlı çalışmaların ancak belirli bir düzeye gelmesi durumunda, konser amaçlı çalışmalara başlayacaklarını belirtmektedirler. **İl Kültür Müdürlüğü TSM Korosu** yılda en az dört konser verdiklerini, özellikle Mayıs ayındaki final konserlerinin çeşitli ilçelerde de tekrarı talep edildiğinden bu sayının arttığını söylemektedirler. **Çanakkale Belediyesi TSM Korosu,** yılda dört konser vermektedir. Kepez Belediyesi **Berceste** Müzik Topluluğu da yeni kurulduklarını, bu nedenle henüz iki konser verdiklerini ifade etmektedirler. Ancak, konser amaçlı çalıştıklarını ve konser sayılarının artacağını açıklamaktadırlar. ÇOMÜ Eğitim Fakültesi **Üniversiteliler** Korosu da üç ayda bir konser verdiklerini belirtmektedirler.

Amatör örnek üyelerin konserlerdeki bireysel etkinlik isteklerini belirlemeye yönelik olarak aynı sorunun içeriğindeki; "Konserlerde hangi tür görevler almayı istiyorsunuz? şeklindeki alt sorudan, aşağıdaki tabloda görülen şu dönütler alınmıştır.

T=25	Korist	%	Solist	%	Korist - Solist	%	Saz İcracısı	%	Korist - Saz İcracısı	%
Bayan	3	12	-	-	7	28	1	4	1	4
Bay	4	16	2	8	4	16	4	16	-	-
Toplam	7	28	2	8	11	44	5	20	1	4

Tablo-8 Amatör Müzik Toplulukları örnek üyelerinin konser verme sırasındaki etkinlik talep durumları

Tablo 8'de görüldüğü gibi konserlerde bayanların 3'ü sadece korist (% 12), 7'si korist ve solist (% 28), 1'i saz icracısı (%4), 1'i de korist-saz icracısı (%4); bayların ise 4'ü yalnızca korist (%16), 2'si sadece solist (% 8), 4'ü korist ve solist (%16), 4'ü de sadece saz icracısı (% 16) olarak görev almak istemektedirler.

8.soruda; "Müzik topluluğunun üyesi olmak size; toplumsal çevreniz bakımından, sosyal ilişkileriniz ve müzik kültürünüz yönünden nasıl katkı sağlamaktadır? sorusundan ise aşağıdaki dönütler alınmıştır.

- ✓ Böyle bir topluluk içinde olmaktan onur duyuyorum, çevremde ilgi çekiyorum, zevk alıyorum, her hafta kendime yeni bir şeyler katıyorum, bilgim artıyor..
- ✓ Şahsen ben çok aşırı sosyal faaliyetlerde bulunduğum için bana katkısı çok yok.
- ✓ Daha çok tanınmak ve çok kişiyi tanımak güzel oluyor.
- ✓ Huzur veriyor, ruhumu doyuruyor.
- ✓ Birlik beraberlik içerinde olmak ufkumu açıyor.
- ✓ Müzik topluluğunun bir üyesi olmak sosyal çevremi genişletiyor, dostluk arkadaşlık ilişkilerini ve duygusunu güçlendiriyor, kendi müzik kültürümüzün bir aktarıcısı olmak bana huzur veriyor. Müzik çalışmalarıyla zamanımı boşa harcamamış oluyorum.
- ✓ Topluluk üyesi olmak sosyal aktivitemi, kişi ve kuruluşlarla olan ilişkilerimi geliştiriyor.
- ✓ Bilgi paylaşımını öğreniyorum.
- ✓ Yardımlaşmayı ve birbirimizi desteklemeyi öğreniyorum.
- ✓ Aynı kültüre ilgi duyan farklı yaş, cins ve meslek gruplarıyla bir arada hoşça vakit geçirmek.
- ✓ Türk müziğinin icrası ve nazariyatı hakkında bilgi ediniyorum, bu beni mutlu ediyor.

3.SONUÇ VE TARTIŞMA

Görüşme yapılan beş Amatör Müzik Topluluğundaki örnek üyelerin, meslek ve cinsiyet durumu; oniki farklı meslek grubuna ait çalışan ve emekli, 20 den başlayarak 60 yaş üzerini de kapsayan genel yaş aralığındaki yelpazede bulunmaktadır. Ancak, % 36 oranla 40 / 49 yaş grubunda en fazla katılımın olduğu anlaşılmaktadır. Amatör müzik topluluklarında farklı yaşlarda insanların bir arada çalışması, müziksel bilgilenme kültürel birikim ve sosyal kazanımlar açıdan çok önemlidir.

Verilerden her topluluğun bir adı olduğu anlaşılmaktadır. Topluluğun bir tanesinin adı, kullandıkları çalgıların baş harflerinden oluşmaktadır. Bu topluluk **keman, ud, ney** ve **tanbur** çalgılarını etkin olarak kullanmakta olduğundan **Kunt** olarak adlandırılmıştır. Diğerleri ise, kendilerini destekleyen kurumla ilişkili olarak; İl Kültür Müdürlüğü TSM Korosu, Çanakkale Belediyesi TSM Korosu, Kepez Belediyesi **Berceste** Müzik Topluluğu, ÇOMÜ Eğitim Fakültesi **Üniversiteliler** Korosu biçiminde topluluklarını adlandırmıştır. Topluluklara ad verilmesi, topluluğun tanınmasının yanında, bireylere sahiplenme, sosyal statü elde etme ve güven duygusu vermesi yönüyle psikolojik destek bakımından önemlidir.

Görüşme yapılan her topluluğun çalışma mekanının bulunduğu anlaşılmaktadır. Ancak, müziksel bakımdan beş kişi (% 20) çalıştıkları yerin yetersiz, dört kişi (% 16) kısmen yeterli, onaltı kişi (% 64) ise yeterli olduğunu belirtmektedir. Çanakkale Valiliği İl Kültür Müdürlüğü, Çanakkale Belediyesi, Kepez Belediyesi ve ÇOMÜ Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nın amatör müzik topluluklarına çalışmalar için yer temini, konser için salon, afiş, davetiye gibi giderlerin karşılanması biçiminde destek sağladığı anlaşılmaktadır. Müzik çalışmaları alana özel bir ortam, araç- gereç ve materyaller ister. Bunlarda maddi destekle gerçekleşir. Çanakkale örneklemi ile ilgili olarak yapılan görüşmeden elde edilen dönütlerden anlaılan durum, müzik topluluklarının amatör amaçlarla yaptıkları çalışmalar için, genel anlamda ortam ve araç - gereç materyal temini için yeterli desteğin bulunduğu yönündedir.

Örnek üyelerden onyedi kişinin (% 68) başka bir topluluğun çalışmasına katılmadığı, sekiz kişinin ise (%32) iki topluluğun çalışmasına katıldığı anlaşılmaktadır. İki topluluğun çalışmalarına katılanlar bunun nedenini "müzikle daha çok zaman geçirmek için", "müziği çok sevmek", "çalgı çalmayı sevmek" olarak açıklamaktadırlar. İnsan yaşantısında yemek içmek fiziksel gereksinimleri karşılarken, müzik de psikolojik / ruhsal ihtiyaçları bakımından doyum sağlamaktadır. Bu nedenle, önemli oranda topluluk üyesi kendi şartları çerçevesinde, birden fazla grubun çalışmasına katılmaktadır.

Görüşme yapılan beş topluluğun dördünde bir tane, bir toplulukta da iki çalıştırıcının bulunduğu anlaşılmaktadır. Beş toplulukta genel toplamda 160 kişi bulunmakta ve bunların kırkdördü çalarak, yüzonaltısı ise, söyleyerek katkı sağlamaktadır. Özellikle amatör çalışmalara informal öğrenme yöntemiyle katılmanın en kolay biçimi, şarkı söyleme ile gerçekleşir. Çalgı çalarak katılmak

öncelikle, yaygın eğitimle de olsa çalma ile ilgili hazır bulunuşluk ve birikim gerektirir. Çünkü, çalgı çalma psiko-motor becerilerin gelişimi ile doğrudan ilişkilidir.

Topluluğa katılım şekliyle ilgili olarak örneklem üç bayan davet edilerek (% 12), sekiz bayan kendi istekleri ile (% 32); yedi bay davetle (% 28), yedi bay kendi isteğiyle (% 28) çalışmalara katılmaktadır. Ancak, topluluklara sınavla üye alınmadığı anlaşılmakta olup, toplamda on kişinin davet edilerek (% 40), onbeş kişinin de (% 60) kendi isteği ile topluluklara katıldığı görülmektedir. Müzik çalışmaları ve etkinlikleri için , elbette öncelikle istek ve ilgi önemlidir. Ancak, çalışmaların amacı amatörde olsa, yeteneğin aktif ve yeterli düzeyde bulunması gerekir.

Çok değişik ve birbirinden farklı meslek gruplarından oluşan kamu ve özel sektör yada serbest meslek emeklileri ile ev hanımlarının topluluklarda çoğunluğu oluşturmaktadır. Bunun yanında çalışmakta olanların meslek grupları ise; öğretmen, eczacı, polis, asker, devlet memuru, serbest meslek, işçi, öğretim üyesi, öğretim görevlisi, öğrenci, sağlıkçı, bankacı, doktor, özel sektör çalışanı, mühendis, şeklinde sıralanmaktadır. Çok değişik meslek gruplarında insanların bir araya gelerek müziksel etkinliklerde bulunması, amatör müzik topluluklarının kuruluşundaki genel ve asıl amaçlardandır. Bu nedenle Çanakkale örneklemindeki, bu geniş yelpaze, amacın doğru yönde gerçekleştiğinin göstergesidir.

Müzik Topluklarının kuruluş amaçları: "Türk sanat müziğini sevdirmek ve doğru icra edilmesini sağlamak, İyi bir müzik topluluğu oluşturmak, Türk sanat müziğine hizmet etmek, Müzik paylaşımı ve sosyal bir etkinlik, Türk müziğini topluma öğretmek, Kültür ve sanat hizmeti vermek, Müzik ve müzik kültürüne hizmet, Çanakkale'deki müzik kültürüne hizmet etmek ve katkıda bulunmak, Türk sanat müziğini yeni nesillere sevdirmek, Çanakkale belediyesinin halka yönelik bir etkinlik yapması, Türk sanat müziğini meşk (seslendirme, çalışma, icra) etmek, Türk sanat müziğini geliştirmek. yerinde ve doğru öğretmek / öğrenmek, sevdirmek, Türk sanat müziği teorisi ve notası okuma ve yazmasını öğretmek, Türk sanat müziği sevenleri bir araya getirmek,"şeklinde açıklanmaktadır.

Örnek üyeler, amatör müzik topluluklarına katılım amaçlarını; sesimi geliştirmek, Türk Sanat Müziği eserlerini doğru ve yerinden okuyabilmek, müziğe olan tutkum, Türk Sanat Müziğini doğru biçimde öğrenmek, Türk Sanat Müziğini sevmem, iyi bir korist ve solist olabilmek, kişisel gelişimlerimi müzik alanıyla desteklemek, sosyalleşmek, şarkı söylemeyi öğrenmek, bu etkinlikleri bir gelenek olarak gördüğüm için ve bunu devam ettirmek istememden, çalgı çalmamı ilerletebilmek için, bilgilerimi pekiştirmek ve ilerletmek için, nota okuyup yazmamı ilerletmek, güzel zaman geçirmek, çalgımla katkıda bulunmak için, sesimle katkıda bulunmak, şeklinde açıklamaktadırlar.

Amatör müzik topluluklarının, yaşam boyu öğrenme ve informal eğitim bakımından, üyelerine eğitim ve öğretimle ilgili olarak; birçok bilmedikleri parçayı söylemeyi öğrenme, eski bilinenleri ve yıllarından beri öğrendiklerini pekiştirme ve geliştirme, repertuar geliştirme ve genişletme, nota, makam ve usul bilgisi öğrenme, doğru şekilde sesimi kullanarak şarkı söylemeyi öğrenme, nota bilgisi

ile şarkıları doğru okumayı öğrenme, sosyal bir aktivite ile sosyal olmayı elde etme, ezber çalışmaları ile zihin egzersizi yapma, toplulukla müziği doğru icra etme, genel müzik kültürü, yorum yapma, çalgı çalmayı öğrenme, daha önce kulaktan edindiğim yanlış alışkanlıkları düzeltme, gibi genel müzik bilgileri, teknik, repertuar bakımından katkıları olduğu belirlenmiştir. ;

Müzik eğitiminde, öğretme ve öğrenme durumlarının sonucunda olması gereken kazanımların sergilenmesinin en doğru ve güzel yöntemi konser vermektir. **Kunt** Müzik Topluluğu, çalışmalarının öncelikle teorik bilgi ve çalgı ile birlikte seslendirmeyi geliştirme içerikli olduğunu, konser amaçlı çalışmaların, eğitim amaçlı öğrenmeleri olumsuz etkilediğini, bu nedenle, konser verme amaçlı çalışmadıklarını; eğitim amaçlı çalışmaların ancak belirli bir düzeye gelmesi durumunda, konser amaçlı çalışmalara başlayacakları anlaşılmaktadır. **İl Kültür Müdürlüğü TSM Korosu** yılda en az dört konser verdiklerini, özellikle Mayıs ayındaki final konserlerinin çeşitli ilçelerde de tekrarı talep edildiğinden bu sayının arttığını söylemektedirler. **Çanakkale Belediyesi TSM Korosu,** yılda dört konser vermektedir. Kepez Belediyesi **Berceste** Müzik Topluluğu da yeni kurulduklarını, bu nedenle henüz iki konser verdiklerini ifade etmektedirler. Ancak, konser amaçlı çalıştıklarını ve konser sayılarının artacağını açıklamaktadırlar. ÇOMÜ Eğitim Fakültesi **Üniversiteliler** Korosu da üç ayda bir konser verdiklerini belirtmektedirler. Amatör müzik topluluklarında öncelikle eğitim yoluyla birlikte seslendirmeyi öğrenerek müzik yapmak çok önemlidir. Bu nedenle, topluluklarda eğitim asıl hedeftir. Konser vermek eğitimde ürünün sergilenmesidir. Bunun için, doğrudan konser amaçlı kurulan topluluklarda çok profesyonel kişilerin de bulunması gerekir.

Amatör müzik topluluklarının örnek bayan üyelerinin 3'ü sadece korist (% 12), 7'si korist ve solist (% 28), 1'i saz icracısı (%4), 1'i de korist-saz icracısı (% 4) olarak; bayların ise 4'ü yalnızca korist (%16), 2'si sadece solist (% 8), 4'ü korist ve solist (%16), 4'ü de sadece saz icracısı (% 16) olarak konserlerde görev almak istemektedirler. Korist olmak özel bir söyleme tekniği gerektirir ve bireysel özellikler koro tekniği ile bütünleşmelidir. Çünkü, kalabalık bir ses grubunda aynı karekterli tını elde edilmesi gerçekten zordur. Çalgı ve insan sesi ile solist olmak da aynı şekilde teknik ve bireysel özellikler ister. Solistlerden oluşan bir koroda genellikle iyi tını elde edilmez. Çalgı çalarak toplulukda bulunmak koristlik gibidir, bireysel özellikler öne çıkamaz.

Amatör müzik topluluklarında çalışıyor olmak topluluk üyelerine; onur duyma, çevresinde ilgi çekme, zevk alma, kendisine yeni bir şeyler katma, bilgilenme, bilgi paylaşımı, daha çok tanınma ve çok kişiyi tanıma, huzur verme, ruhsal doyum. birlik beraberlik duygusu, ufkunu açma, sosyal çevreyi genişletme, dostluk arkadaşlık ilişkilerini ve duygusunu güçlendirme, kendi müzik kültürümüzün bir aktarıcısı olmanın huzuru, Türk müziğinin icrası ve nazariyatı hakkında bilgi edinmenin mutluluğu, zamanımı boşa harcamamış olma, sosyal aktiviteyi kişi ve kuruluşlarla olan ilişkileri geliştirme, yardımlaşma ve birbirini desteklemeyi öğrenme, aynı kültüre ilgi duyan farklı yaş, cins ve meslek gruplarıyla bir arada hoşça vakit geçirme. gibi olumlu katkılar yapmaktadır. Ancak. bir üye "şahsen ben çok aşırı sosyal faaliyetlerde bulunduğum için bana katkısı çok yok" şeklinde görüş bildirmesi de enteresandır.

4.ÖNERİLER

- Anayasamızda da güvence altına alınan sanat eğitimi, bireyin doğal, toplumsal ve kültürel çevrelerinden elde ettiği her tür öğrenmelere dayalı olarak gerçekleştiği için, devlet bireysel ve toplumsal anlamda sanat eğitiminin gerçekleşebilmesine yönelik ortam ve etkinliklerin düzenlenmesine destek vermelidir.
- İnsanın gelişiminde önemli yeri olan müzik eğitimi, bireylerin toplumsallaşma, sosyalleşme ve genel kültürlenme yönünden de gelişimine katkılar sağlar. Bu nedenle, yaşam boyu devam eden en yaygın ve genel bir öğrenme biçimi olan yaygın/informal eğitim ve öncelikle bu kazanımların elde edilmesi için düzenlenen her tür müzik etkinlikleri devletin düzenlemeleriyle, özel sektör ve özel kurumlarla desteklenmelidir. Var olanlar geliştirilmelidir.
- Kültür bakanlığı, belediyeler, üniversiteler, belli ölçekte büyüklüğe sahip özel sektör kuruluşları bünyelerinde çalışanlarına ve halka yönelik müzik toplulukları kurulmasını teşvik etmeli, onlar için gerekli çalışma, öğrenme, sergileme ortamlarını hazırlayarak desteklemelidir.
- Amatör müzik topluluklarının kurulması, çalıştırılması, eğitimi, sanatsal etkinliklerinin düzenlenmesi idari anlamda yönetilmesine yönelik olarak üniversiteler öğretim programları açarak eleman yetiştirmelidir. Buradan mezun olanlar devlet ve özel sektör tarafından istihdam edilmelidir.

4. KAYNAKÇA

Küçüköncü,H.Yılmaz.(2010).Genel Müzik Kültürü Öğretimi.Efil Yayınınevi.Ankara

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.(2006) “Ulusal Müzik Eğitimi,Sempozyumu” Bildiri Kitabı. Denizli.

T.C.MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü. (2006). İlköğretim Müzik Dersi Programı. Ankara.

UÇAN,Ali.(1996). İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi. İkinci Basım. Müzik Ansiklopedisi Yayınları. Alf Matbaası.Ankara.

http://busmek.bursa.bel.tr/?sayfa=ic&id=1

http://teftis.kulturturizm.gov.tr/belge/1-42877/sinema-ve-muzik-sanati-destekleme-fonu-hakkinda.html

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/kanun2709-1.htm

BÖLÜM 8

Okul Öncesi Eğitimi

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ İLKÖĞRETİM BÜNYESİNDEKİ ANASINIFLARINDA FİZİKSEL ORTAM İLE İLGİLİ SORUNLAR KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

A STUDY INTO THE VIEWS OF PRESERVICE TEACHERS OF PRESCHOOL TEACHERS ON THE PROBLEMS CONCERNING PHYSICAL CONDITIONS AT KINDERGARTENS WITHIN PRIMARY EDUCATION

Ümit DENİZ

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, ANKARA

sea_edu2003@yahoo.com

ÖZET

Okul öncesi öğretmen adaylarının ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında fiziksel ortam ile ilgili sorunlar konusundaki görüşlerinin incelenmesi amacı ile yapılan bu çalışma betimsel türde bir araştırmadır. Çalışma grubunu, okul öncesi öğretmenliği eğitimine devam eden öğretmen adayları oluşturmuştur. Toplam 78 öğretmen adayının katıldığı bu çalışmada veriler açık uçlu sorulardan oluşan anket formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler incelenerek anlamlı olarak ifade edilen sorunlar belirlenmiştir. En çok belirtilen sorunlar, fiziksel ortamın küçük olması ve materyallerin yetersiz olmasıdır. Araştırmada elde edilen tüm sorunlar tablolarda frekans ve yüzde değerleri ile birlikte sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, fiziksel ortam, eğitim materyalleri, okul öncesi dönem.

ABSTRACT

The current study which was carried out to determine the views of pre-service teachers of preschool teachers on the problems concerning physical conditions at kindergartens within primary

education is a descriptive one. Working group was consisted of pre-service teachers attending to preschool education teaching program. In the study where 78 pre-service teachers participated, the data was collected through a form of questionnaire made up of open-ended questions. The data was analyzed and the questions defined as significant were determined. The mostly expressed questions were that physical environment was small and materials were not enough. All the problems obtained in the study were presented with their frequencies and percentage values in tables.

Keywords: Preschool education, physical surrounding, educational materials, preschool period.

GİRİŞ

Okul öncesi eğitim için öğretmen yeterliği ve eğitim programı kadar okulun fiziksel ortamı da önemlidir. Okulun fiziksel ortamı denildiğinde iç-dış mekân, sınıfların konumu ve kullanılan araç gereçler akla gelmektedir (Ramazan, 2005). Eğitimin amaçlarına ve çocukların gelişimlerine uygun olarak düzenlenen fiziksel ortam, çocuklar ve aileler için güven ve rahatlık sağladığı gibi, çocukların bilgiyi yapılandırmaları için gerekli olan araştırma ve deneyimlerini zenginleştirmelerini ve öğretmenin çocuklarla daha fazla zaman geçirmesini de sağlamaktadır (Klein, 2008).

Erken çocukluk eğitimcileri ve nörologlar yaşamın ilk sekiz yılında beyin gelişiminin oldukça önemli olduğunu savunmaktadırlar (Isbell, 2008). Bu dönem çocukları, iyi düzenlenmiş bir çevrede aktif öğrenme aracılığı ile düşünme, yenilikler üretme, davranışlarını düzenleme, kendini iyi hissetme, çevreyi denetim altında tutma, öz saygı ve ait olma duygularını yaşama gibi fırsatlar bulabilmektedirler (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003; Klein, 2008; Isbell, 2008).

Okul öncesi eğitim kurumunun fiziksel ortamının uygunluğu, çocuklar için sayısız yararlar sunmakta ve bu dönem çocuklarının eğitiminde önemli bir yeri olan öğretmen için de büyük kolaylık getirmektedir. Her şeyden önce iyi düzenlenmiş bir çevre, çocuklara kazandırılmak istenen amaçlara daha kolay ulaşılmasını sağlamaktadır (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003). Güvenli bir çevrede, çocuklar, kendi kendilerini yöneterek otokontrol kazanma, sorun davranışlarında azalma ve bir aktiviteden başka bir aktiviteye serbestçe geçebilme becerilerini geliştirme, öğretmenler de, ihtiyaçlar doğrultusunda çocuklarla bireysel olarak ilgilenme, sınıfı daha kolay denetleme gibi fırsatlar bulabilmektedirler (Colbert, 2008; Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003; Klein, 2008; Isbell, 2008).

Çocuklar ve eğitimciler üzerinde oldukça etkili olan okul çevresi, çocukların buralarda uzun süre kalıyor olmaları ve sağlık-güvenlikleri nedeniyle, itina ile oluşturulmayı zorunlu kılmaktadır. Bu nedenlerle, okul öncesi eğitim kurumunda oyun alanı ile bahçenin bulunmasına ve bahçede trafik eğitim pisti, kum havuzu, bahçe oyun araçları ve yeterli toprak alan bulundurulmasına özen gösterilmesi önemlidir (MEB, 2008). Okul öncesi eğitim kurumunun iç mekânında ise bekleme salonu, vestiyer, lavabo, tuvalet, oyun odaları gibi alanların olması evcilik köşesi, blok, müzik,

bilgisayar fen-doğa, kukla, kitaplık, masa oyuncakları köşesi gibi eğitim mekânlarının oluşturulması gerekmektedir (Poyraz ve Dere, 2003). Oyun odaları, köşelerin oluşturulabilmesi, çocukların rahatça hareket edebilmeleri ve farklı etkinliklere yönelebilmeleri için yeterince geniş olmalıdır (Ramazan, 2005). Tuvalet ve lavabolar oyun odalarına yakın olmalı ve her altı çocuğa bir lavabo ve her dört-beş çocuğa bir klozet düşecek sayıda bulunmalıdır (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003; Poyraz ve Dere, 2003; Ramazan, 2005). Kullanılan araç-gereçler çocukların gelişimlerine uygun, kazalara ve zorlamalara neden olmayacak şekilde güvenli olmalıdır. Masa ve sandalyeler hafif, materyaller sağlam ve temiz olmalıdır (Klein, 2008; Poyraz ve Dere, 2003; Wardle, 2008).

Eğitim materyalleri, sayı ve çeşit açısından aynı anda aynı materyalle ilgilenen birden çok çocuğun oynamasına ve farklı aktivitelerin gerçekleştirilebilmesine fırsat verecek düzeyde olmalıdır. Çocukların gelişimine ve ortama göre zaman zaman materyaller değiştirilebilmeli ve eğitimin sürekliliğinde yeni materyaller eklenebilmelidir. Tüm materyaller çocukların ulaşabileceği şekilde yerleştirilmeli, gerekli olanlar için uygun etiketlendirmeler yapılmalı ve çocukların istediklerinde bu materyalleri almalarını, oynayarak tekrar yerine yerleştirmelerini sağlayabilecek düzenlemeler yapılmalıdır (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003; Ramazan, 2005).

Okul öncesi eğitim kurumunun fiziksel ortamının istenir düzeyde güvenli, sağlıklı olması ve eğitimin en iyi şekilde gerçekleştirilebilmesi için tüm mekânların ve kullanılan materyallerin belli standartlarda ve özelliklerde olması gerekmektedir. Okul öncesi eğitim kurumunun fiziksel ortamının oldukça önemli olması nedeni ile bu çalışmada, ilköğretim bünyesindeki anasınıflarının fiziksel ortamı ile ilgili sorunları konusunda öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışma grubu

Resmi ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarında, fiziksel ortam ile ilgili olan sorunlar konusunda öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek amacı ile yapılan bu çalışma betimsel türdedir. Çalışma grubunu, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi ve Mesleki Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında okuyan gönüllü toplam 78 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

Verilerin toplanması ve değerlendirilmesi

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu ile toplanmıştır. Anket formu, açık uçlu olarak hazırlanmış ve anasınıflarında eğitim materyalleri ve fiziksel alan ile ilgili sorunların neler olduğu ile ilgili soruları içermiştir. Öğretmen adaylarının anketteki sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Ankette anlamlı olarak ifade edilen sorunlar (eğitim materyalleri ve fiziksel alan ile ilgili) belirlenerek tablolarda yüzde ve frekansları ile sunulmuştur. Eğitim materyalleri ile ilgili

sorunlar, sayı-çeşit, yerleşim, çocuğa uygunluk, ihtiyaca göre mevcut materyallerin farklılaştırılması ve işlevsellik açısından ayrılarak belirtilmiştir. Elde edilen bulgular, genelleme yapılmadan, çalışma grubu ile sınırlı olarak, literatür ışığında tartışılmıştır.

BULGULAR

Resmi ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarında, fiziksel ortam ile ilgili olan sorunlar konusunda öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek amacı ile yapılan bu çalışmada bulgular aşağıda tablolar ile sunulmuştur. Öğretmen adaylarının yanıtları doğrultusunda okullardaki eğitim materyalleri ve alan ile ilgili sorunlar iki ayrı tabloda toplanmıştır.

Tablo 1. Sınıfta bulunan eğitim materyalleri ile ilgili sorunlar

Sorun	**f**	**%**
Sayı ve çeşit		
Materyal yetersiz	31	39.7
Materyaller çeşit açısından yetersiz	7	9.0
Bazı köşeler hiç yok	6	8.0
Yerleşim		
Materyaller dolabın içinde ya da üstünde, ulaşılmıyor	10	13.0
Materyaller dağınık	4	5.0
Materyallerin yerleştirilmesi çocukların oynayacağı şekilde değil	2	2.6
Çocuğa uygunluk		
Materyaller çocukların gelişimine uygun değil	6	8.0
Materyaller çocuklar için kullanışlı değil	5	6.0
Oyuncaklar kirli	4	5.0
İhtiyaca göre mevcut materyali farklılaştırma		

Köşeler ve materyaller değiştirilmiyor	11	14.0
Köşeler uygun şekilde düzenlenmiyor	3	4.0
Öğretmenin yaptığı ya da çocuklarla birlikte yapılan materyal yok	1	1.3
İşlevsellik		
Oyuncaklar kırık	7	9.0
Materyaller kutusunda kullanılmıyor	5	6.0
Çok materyal var ama öğretmen kullanmıyor	3	4.0
Çok oyuncak var, kalabalığa neden oluyor	2	2.6

Tablo 1'de görüldüğü gibi anasınıflarında eğitim ortamında bulunan materyallerle ilgili en çok dile getirilen sorunlar materyallerin sayı ve çeşidi ile ilgilidir. Öğretmen adaylarının %39.7'si materyallerin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Materyaller dolabın içinde ya da üstünde, ulaşılmıyor şeklinde ifade edenlerin oranı ise %13'tür. Öğretmen adaylarının %14'ü köşeler ve materyallerin değiştirilmediğini ifade etmişlerdir. Oyuncaklar kırık olarak belirtenlerin oranı ise %9'dur. Bazı köşelerin hiç olmaması, materyallerin çocukların gelişim düzeylerine uygun olmaması, materyallerin kutularda tutularak kullanılmaması öğretmen adaylarının belirttiği diğer önemli sorunlardır.

Tablo 2. Okulun fiziksel alanı ile ilgili sorunlar

Sorun	**f**	**%**
Fiziksel ortam-sınıf küçük	43	55.0
Oyun alanı küçük-yok	15	19.0
Anasınıfına ait lavabo-tuvalet yok	11	14.0
Bahçe oyun materyalleri yetersiz	10	13.0
Sınıf güneş almıyor	6	8.0

Sınıf ve okul soğuk	5	6.0
Ortam düzenlemesi kötü	4	5.0
Fiziksel ortam kullanışlı değil	3	4.0
Lavabo-tuvalet sınıfa uzak	3	4.0
Sınıfın aydınlanması kötü	2	2.6
Çocuklar ile ilköğretim öğrencileri aynı kapıdan giriş-çıkış yapıyor	2	2.6
Sandalyeler çok ağır	2	2.6
Bina çevresi tehlikeli	2	2.6
Lavabolar yetersiz	1	1.3
Ses yalıtımı yok	1	1.3
Anasınıfı ilköğretim sınıfları ile aynı katta	1	1.3
Vestiyer yok	1	1.3
İlköğretim ile aynı bahçe kullanılıyor	1	1.3

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmen adayları tarafından okulun fiziksel alanı ile ilgili toplam 18 ayrı sorun iletilmiştir. Öğretmen adaylarının %55'inin fiziksel ortamın ya da sınıfın küçük olduğu görüşünde olduğu saptanmıştır. Oyun alanının küçük olduğu ya da olmadığını belirtenlerin oranı ise %19'dur. Anasınıfına ait lavabo ve tuvaletlerin olmaması %14 oranında belirtilmiştir. Bahçe oyun materyallerinin yetersiz olması, sınıfın güneş almaması, okulun soğuk olması, sandalyelerin çok ağır olması, ses yalıtımının olmaması belirtilen diğer önemli sorunlardandır.

TARTIŞMA

Araştırma bulgularına göre, araştırmaya katılan öğretmen adayları ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarında eğitim materyalleri ve fiziksel ortam ile ilgili birçok sorun olduğu görüşündedirler. Haktanır' da (2008), özel ve resmi anaokullarında iç ve dış mekânların, nitelikli eğitim için elverişli olmadığını, fiziksel ve eğitsel donanım olarak yetersiz olduklarını belirtmektedir. Akar ve arkadaşları (2010), yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin alan kısıtlılığı nedeni ile çeşitli materyalleri depoya kaldırdıkları ve ihtiyaç olduğunda erişemedikleri ifadelerini saptamışlardır. Turla ve arkadaşları (2001) ise araştırmalarında, öğretmenlerin köşelerde çocuklar için yeterli sayıda araç-

gereç-oyuncak olmaması ve araç-gereç-oyuncakların eski olması gibi sorunlar belirttiklerini saptamışlardır. Sınıf materyalleri ve sınıfın çocuğun erişimine izin verecek şekilde donatılması, dışarıda uygun araç-gereçlerle birlikte oyun alanının olması gibi birçok özellik çocukları okul başarısına hazırlamada önemlidir (IDHS, 2002). Okul öncesi eğitimde, çocukların tüm gelişim alanlarında maksimum düzeyde gelişebilmelerinde somut, önemli araçlar olan eğitim materyallerinin yeterli olmayışı, uygun şekilde kullanılmayışı ya da düzenli kontrollerle sağlığa uygun şekilde tutulmamaları ve çocuğa uygun olmamaları, eğitimin amaçlarına ulaşmada sorunların yaşanmasına yol açabileceğini düşündürmektedir.

Bu okullarda, yeterli ve uygun materyallerin temin edilmesi için gerekli önlemleri alma, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğünün sorumluluklarındandır. Ancak, okul öncesi eğitim öğretmeninin, eğitim materyalleri ile ilgili gerekli kontrol ve düzenlemeleri yapma, eksikleri yetkililerden talep etme, olanaklar ölçüsünde ve çocuklarla birlikte materyal oluşturma yetki ve sorumluluğudur (MEB, 2008).

Ülkemizde okul öncesi eğitimini yaygınlaştırmak amacı ile her türlü eğitim-öğretim kurumunda anasınıfı açılması acil önlemler arasındadır (MEB, 2007). Okul öncesi eğitiminin çocukların gelişimleri ve gelecekteki yetişkinlikleri ile ilgili önemi düşünüldüğünde, anasınıflarının bu eğitim ortamlarında açılması oldukça önemli yararlar sağlayacaktır. Ancak, eğitimin istendik amaçlara ulaştırılmasında, fiziksel ortamın en iyi hale getirilmesi dikkat edilmesi gereken konulardan biridir.

Araştırma verilerine göre, fiziksel alan ile ilgili olarak, çocuklara uygun tuvalet ve lavaboların olmaması, hijyen konusunda bir takım sorunların olabileceğini akla getirmektedir. Uygun ve sadece bu çocuklara ait tuvaletlerin olmaması, ilköğretimin bir üst düzeyindeki öğrencilerle birlikte aynı kapının giriş-çıkış amacı ile kullanılması kaza, şiddet ve çocukların başka sorunlara maruz kalabileceklerini düşündürmektedir. Aktan Kerem ve Cömert (2006), Siirt ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik olarak yaptıkları çalışmada da araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çoğunun, okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel koşulları ile ilgili sorunları olduğunu, oyun alanlarının dışarıda ve içeride yetersiz olduğunu, bazı kurumların tuvalet ve lavabolarının olmadığını ya da çocukların gelişimine uygun olmadığını belirttiklerini saptamışlardır. Arslan Karaküçük (2008)'ün çalışmasında da, lavabo ve tuvaletlerin çocukların gelişimine uygun olmadığı, binaların dış görünümlerinin uygun olmadığı belirtilmiştir. Akar ve arkadaşları (2010) ise çalışmalarında, öğretmenlerin sınıfları küçük, basık ve karanlık olarak belirttiklerine yer vermişlerdir. Benzer şekilde, Turla ve arkadaşları (2001)'da, öğretmenlerin, sınıfların küçük olduğunu, bahçe araç-gereçlerinin yetersiz ve eski olduğunu, tuvalet, vestiyer, mutfak ve depo gibi bölümlerin kullanıma uygun olmadığını ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular bu çalışmada elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir ve ülke genelinde birçok ilde okulların çoğunda benzer sorunların olabileceğini akla getirmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumunun iç mekânı kadar bahçe-dış mekânının da uygun olması, çocukların sıkılmadan, hoşlanarak tüm gelişimlerini iyi şekilde sağlayabilmeleri için gereklidir. Bu çalışmada bahçe materyallerinin yetersiz olması, bina çevresinin tehlikeli olması, ilköğretim öğrencileri ile aynı bahçenin kullanılması gibi sorunların ifade edilmesi okul öncesi eğitim kurumlarında iç mekân sorunlarının yanında dış mekân sorunlarının da mevcut olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, kentlerde yaşayan ve çoğunlukla ev içinde vakit geçiren çocuğun, uzun saatler harcadığı okul ortamında da bahçe olanaklarından yararlanamamasına bağlı olarak eğitimin niteliğinin istendik düzeyde olmayabileceğini düşündürtmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi öğretmen adaylarının ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında fiziksel ortam ile ilgili sorunlar konusundaki görüşlerinin incelenmesi amacı ile yapılan bu çalışmada, öğretmen adaylarının fiziksel alan ve eğitim materyalleri ile ilgili birçok sorun olduğu görüşünde oldukları belirlenmiştir. Belirtilen bu sorunlar doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin, eğitim materyalleri ve donanımı konusunda sahip oldukları yetki ve sorumluluklara uygun olarak, daha çok özen göstermeleri, yetkililerin ise, okulun okul öncesi dönem çocukları için gelişim, sağlık ve güvenlikleri açısından en elverişli düzeye çıkarılması için gerekli denetim ve yatırımları arttırmaları önerilebilir.

KAYNAKLAR

Akar, H., Tantekin Erden, F., Tor, D., Şahin, İT. (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi. İlköğretim Online, 9 (2), 792-806.

Aktan Kerem, E., Cömert, D. (2006). Siirt ilinde okul öncesi eğitimin sorunlarının tespitine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 35 (170), 112-124.

Arslan Karaküçük, S. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/mekânsal koşulların incelenmesi: Sivas ili örneği. C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 32(2), 307-320.

Colbert, J. (2008). Classroom design and how it influences behavior. [Online]: Retrieved on 16-September-2008, at URL: http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=413.

Demiriz, S., Karadağ, A. ve Ulutaş, İ. (2003). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanımı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Haktanır, G. (2008). Okul öncesi öğretmeninin niteliği. Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim Ve Bilim Araştırma Dergisi, 12, 22-35.

Illinois State Dept. Of Human services, East St. Louis (IDHS). Head Start State Collaboration Office (2002). School readiness study. Department of Health and Human Services, Washington, DC.

Isbell, R. (2008). An environment that positively impacts young children. [Online]: Retrieved on 16- September-2008, at URL: http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=334.

Klein, S. (2008). Creating peaceful environmental designs fort he classroom [Online]: Retrieved on 16- September-2008, at URL: http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=390.

Poyraz, H. ve Dere, H. (2003). Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ramazan, O. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel ortam. Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular. Yay. Haz. Ö. Polat Unutkan. İstanbul: Morpa, 45-58.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2007). Okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma genelgesi. [Online]: http://ooegm.meb.gov.tr/mevzuat/genelge_2007_89.pdf adresinden 19 Eylül 2008 tarihinde indirilmiştir.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2008). Okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma genelgesi. [Online]: http://ooegm.meb.gov.tr/mevzuat/yönetmelik_06_09_08_degisiklik_tum.pdf adresinden 19 Eylül 2008 tarihinde indirilmiştir.

Turla, A., Tezel Şahin, F., Avcı N. (2001). Okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel şartlar, program, yöntem, teknik, sınıf ve davranış yöntemi sorunlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 151.

Wardle, F. (2008). Creating indoor environments for young children. [Online]: Retrieved on 16- September-2008, at URL: http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=294.

A STUDY ON THE EFFECTS OF PLAY-BASED SOCIAL SKILLS TRAINING ON SOCIAL ADAPTATION AND SKILLS OF SIX-YEAR-OLD PRESCHOOL CHILDREN

Ender Durualp[a], Neriman Aral[b]

[a]*Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, ÇANKIRI*

endora2212@hotmail.com

[b]*Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, ANKARA*

aralneriman@gmail.com.

ABSTRACT

This study aimed to establish whether a Play-Based Social Skills Training Programme is effective on the social adaptation and skills of six-year-old children attending nursery school. Test and control groups, each one comprised of 48 participants, were subject to pre- and post-testing and a permanence test. The Play-Based Social Skills Training Programme was applied to the test group three times a week for a period of eight weeks, while children in the control group continued their regular pre-school education. Data for the research was collected via the "Family Information Form" and "Social Adaptation and Skills Scale" developed by Işık. Data were analyzed using covariance analysis with one factor and a t test. A difference of $p<0,001$ between the social adaptation and skill point averages of children in the test and control groups was regarded as significant. We found that the difference was not meaningful ($p>0,05$) between the point averages for the post and permanence tests and the effects of the Play-Based Social Skills Training Programme was continuing.

Keyword: *Social skills, play, social skills training, preschool education*

ÖZET

Bu araştırmada, anasınıfına devam eden altı yaşındaki çocukların sosyal uyum ve becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nın etkili olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır**.** Araştırmada ön test-son test-kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmaya deney grubunda 48, kontrol grubunda 48 olmak üzere toplam 96 çocuk dahil edilmiştir. Deney grubundaki çocuklara sekiz hafta süresince haftada üç kez Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar ise okul öncesi eğitimlerine devam etmişlerdir. Araştırmada "Aile Bilgi Formu" ile Işık tarafından geliştirilen "Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler, tek faktörlü Kovaryans analizi ve t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal uyum ve beceri puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu ($p<0,001$) belirlenmiştir. Deney grubundaki çocukların son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında farklılığın anlamlı olmadığı ($p>0,05$) ve Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nın etkisinin halen devam ettiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Sosyal beceri, oyun, sosyal beceri eğitimi, okul öncesi*

1. INTRODUCTION

The pre-school term is a period in which the physical, mental, lingual, emotional and social development of children is at its most rapid, their personality at the point of starting, and their main habituations starting to be acquired (1). The socialization period of an individual starts within the family but the pre-school term is an education period in which important steps are taken for socialization and main social skills are obtained. A child's experiences in this period have great importance and form a basis for their future social intercourse (2, 3). According to Hops, children need to play together, experience social interaction and develop their skills (4). In conjunction with starting school, a child's social adaptation is initiated and they begin to develop skills for expressing themselves. Improving these skills in the correct way is a positive function of the education the child receives. The pre-school education is the most effective and appropriate milieu for building up children's social skills. Therefore, obtaining social skills successfully is important for children and that pre-school educational institutions and the programmes they apply are effective on social skills development (1, 5, 6).

Social skills are the behaviors which enable children to participate in social life and include skills such as communication, learning, controlling oneself, adaptation, resilience as well as observational and unobservational cognitive and sensorial elements. Social skills are considered to be

appropriate behavior skills for the current social milieu, play an important role in establishing relations between persons and in fulfilling their social purposes (7, 8). Previous research shows that children who fail to develop social skills by the time they are six are more likely to have problems later (4, 9).

Most of the social skills are acquired unawares and unsystematically; however, observational learning occurs in a peer group and family and is acquired from parents and other adults, brothers and sisters and peers. Children need to be systematically supported in their acquisition and use of these skills (10). The appropriate teaching-learning milieus using play is required for the development of these skills (5, 11, 12). The game is an important phenomenon by which children encounter life and its rules. Games help children to understand life, to develop their creative skills and imagination and to form key social skills. Games can be seen as a developer, a trainer, a socializer and a curator for a child (13). Learning to develop effective relations through play from an early age is necessary to establish healthy relations in future life. It is also effective on how children express their feelings and on interact. Guralnic and Neville implied that using play would be effective for children in social skill education (14). In doing so, children learn to exhibit positive social behaviors, cooperate, adjudge, rate themselves and appraise group interaction (6). For this reason, the importance of developing social skills is recognized and the Play-Based Social Skills Training Programme is used in education programmes (14-16). As the basis of social skills is built in pre-school, many studies have been conducted into developing social skills during this important period.

The purpose of Turkish Public Education System is not only to equip children with information but to enable their social adaptation. The aim is to contribute towards their advancement with the additional social benefit of helping children to acquire skills that meet the expectations of society. Acquiring and improving social skills and adapting to social rules is only possible through appropriate education experiences at a young age. The present study sought to determine the social adaptation and skills of six year old children attending nursery school. Findings would inform the development of game based social skill education programmes suitable for child interest and necessities. The research therefore sought to establish whether the Play-Based Social Skills Training Programme is effective in the social adaptation and skills of children.

2. MATERIAL AND METHOD

This research study was undertaken using a standard experimental design with a control group. A pre-test, post-test and a permanence test were administered to six year old children attending the nursery schools of Çankırı Primary Schools operated by the Ministry of Education. The study was

conducted during the first semester of 2008-2009 academic year. It was determined that the children in the test and control group should be from different schools because they might be effected directly. Therefore, two similar schools with the same socio-cultural qualities were selected with the assistance of school directors at Çankırı Provincial Center. The school where the test application would be undertaken was then randomly selected by drawing a lot. A morning and an afternoon group from each school were formed and they comprised the subjects for the study groups. When the groups were formed, they were equalized by sex. The test group comprised 48 children who were attending the nursery school at İsmet İnönü Primary School during mornings and afternoons. The control group consisted of another 48 nursery school children from Dr. Refik Saydam Primary School attending it in the mornings and afternoons.

Data collection was undertaken using the 'Social Adaptation and Skill Scale' developed by Işık (17). The scale is used for evaluating the social adaptation and skill levels of children. The 'Family Information Form' was used to gather demographic information about children and their families. The social adaptation and skill scale is formed from two sub-tests with 25 items. The first sub-test is used to measure social adaptation and the second was used to measure social unadaptation. The scale comprises triple likert type questions formed from positive elements. Its completion is based on teacher observation. The total correlation points of the social adaptation and skill scale range from $r= 0,393$ and $r= 0,722$ and it shows significance at $p<0,01$ level. The total point of internal consistency reliability of the Social Adaptation and Skill Scale is high ($\alpha=0,92$).

The Play-Based Social Skills Training Programme prepared in order to develop the social adaptation and skills of children in the test group, is formed from 24 child-based game activities which support the social-emotional milieu and aim to develop social adaptation and skills. Following the pre-test, the Play-Based Social Skills Training Programme was applied to children in the test group 3 times a week, for a period of eight weeks. Class times ranged between 75-120 minutes. The children in the control group continued their pre-school education as planned. After completion of the Play-Based Social Skills Training Programme, the social adaptation and skill scale was again applied on children in the test and control groups, by their teacher in the same way as the pre-test. One month after the post test, the scale was applied again on children in the test group in order to evaluate whether their learning was permanent or not.

Covariance analysis with one factor (ANCOVA) was used in order to determine whether the social adaptation and skills of children in the test and control groups showed a difference depending on participation in the Play-Based Social Skills Training Programme. A t-test (Paired Samples T-test) was used to confirm whether there was a significant difference between the post test and permanence test scores for the social adaptation and skills of the test group.

3. FINDINGS AND DISCUSSIONS

In the test group of children, 52,1% were girls and 47,9% were boys, 56,3% had a brother or sister, 50% were the first child, and 87,4% were determined to be in the first year of nursery school. In the control group, 52,1% were boys and 47,9% girls. In the test group, 72,9% of mothers were aged between 26-35 years and 41,7% were primary school graduates, 60,4% of fathers were aged between 26-35 years and 58,3% were high school graduates. In the control group of children, 87,5% of mothers of the children were aged between 26-35 and 43,8% were primary school graduates. For the controls, 79,2% of their fathers were aged 26-35 and 41,7% were determined to have a high school education. The vast majority of mothers in the test and control groups did not work (test: 85,4%, control:87,5%), greater majority of fathers were employed (test:97,9%, control: 97,9%). It was confirmed that 79% of children in the test group were part of a nuclear family and 77,1% of the children in the control group. The majority of families of children reported an income level higher than the minimum wage (test: 75%, control: 70,8%).

The difference between the post test point averages, which was fixed according to the social adaptation pre-test point averages, are statistically significant (test: 42,18 ± 3,81, control: 42,77± 6,53). ANCOVA analysis of the social adaptation and social incoordination sub-tests of the Social Adaptation and Skill Scale of the children in test and control groups [$F(1, 93)=79,443$, $p < 0,001$], indicated a significant difference between the post test (test: 22,18±2,41, control: 20,5±2,36) point averages which were fixed according to the pre-test point averages of the social incoordination sub-test (test: 18,50±2,79, control: 20,64±2,75) [$F(1, 93)=13,845$, $p<0,001$] (Table 1 and Table 2). The social adaptation level of the children, who participated in education in the test group, is higher than the level of the children who did not participate in education as a control group. The test group exhibited less unadaptation than the control group and it was also observed that the test group possessed more advanced social skills.

Table 1. ANCOVA results arranged by group showing pre-test points obtained from the social adaptation sub-test of Social Adaptation and Skill Scale of children in test and control groups.

Source	Sum of Squares	df	Mean square	F p
Pretest	3,669	1	3,669	0,245

Group	1188,899	1	1188,89	79,443***
Error	1391,782	93	14,965	
Total	2580,682	95		

Table 2. The ANCOVA results arranged by group showing pre-test points obtained from the social incoordination adaptation sub-test of the Social adaptation and Skill Scale of children in test and control groups

Source	Sum of Squares	df	Mean square	F p
Pretest	10,446	1	10,446	1,848
Group	78,250	1	78,250	13,845***
Error	525,643	93	5,652	
Total	603,894	95		

Şahin and Baç Karaaslan found in their study of skill levels associated with the social improvement of children in the pre-school period, that understanding and depiction of the different emotional milieus, playing and continuing games by determining an aim, are the social skills in which five to six year old children are most successful by a high percentage (18). A study into the effects of symbolic game education given to 61-72 month old children from a sub-socio economic level at Gül nursery school showed that in terms of general development; children would show their feelings, they would understand feelings and ideas of other people, they would find solutions for problems and acquire empathic skills. It was found that children would develop social skills with a socially compatible child with whom they can accomplish positive relations (19). Another study found that it is important to give opportunity for free games without adult intervention (20). In order for children to be compatible and to become socially skillful individuals they also require emphatic skills such as coordinating, taking up with other people, solving problems. Rogers and Ross stated that social adaptation, observed in peer groups in childhood, is the predictor of adaptation in adulthood and of mental health and emotional problems in future (21). Glover Gagnon and Nagle offered developing interventions in game terms for children who show social skill disability or social incoordination. Their study considered the relations between interactive games and the social skills of pre-school children in a peer group (22). The free game, structured game and modeling techniques are used in a study by Akman which investigated whether these applications have an effect on the anxiety levels of nursery school children with incoordination problems. It was shown that game techniques are effective on reducing anxiety which cause incoordination for children (23). Games can be applied to different psychosocial problems or to stimulate the development of various skills. Games which provide an opportunity to search, observe, explore, and improve the skills of children are necessary to increase their social skills and for them to develop as compatible individuals by supporting the socio-emotional needs of children (11, 12, 24, 25).

In our study, we found a significant difference among the last point averages (test: 70,12±3,48, control: 61,43±6,24) which are schemed according to the pre-test (test: 60,68±5,71, control: 63,41±7,61) taken from total of the Social Adaptation and Skill Scale of children in test and control groups [$F(1, 93)=75,327$, $p<0,001$] (Table 3). The literature shows that children who are unable to develop social skills by the time they are six have a high risk of experiencing difficulty in social relations during their later life (4, 9). A key variation in the social attitudes of children is observed in the wake of physical and mental maturation in the pre-school term (4). Children can interact in a complex way and become close to each other through playing games and participating in group activities (1). Games can therefore be regarded as a key activity for skills gain in children. Guralnick and Neville found that using games in social skills education for children is effective (14). Appropriately executed social skill education helps to improve social skills in all childhood periods from the beginning of pre-school term to adolescence (15, 16, 25, 26).

Our study found that the difference between the pre- and post-test scores for children in the test group was not significant (p>0,05) for the Social Adaptation and Skill Scale. The point averages obtained at the post test were also repeated in the permanence test made a month later. The Play-Based Social Skills Training Programme was therefore considered to have effectively enhanced the skills of the test group.

We found a significant difference among the post test points averages which are ranged according to the pre-test points obtained from the Social Adaptation and Skill Scale of children in the test and control groups (p<0,001). We found that the social adaptation and skill level of children was related with their group, and that the skills level of children who participated in the Play-Based Social Skills Training Programme was higher than those who did not receive the programme in the control group.

Our study observed that the Play-Based Social Skills Training Programme was effective on the development of childrens' social adaptation and skills. Play-Based Social Skill Training Programmes should therefore become an integral part of pre-school education.

Table 3. The ANCOVA results arranged by the pre-test points obtained from the Social adaptation and Skill Scale of children in the test and control groups

Source	Sum of Squares	df	Mean square	F p
Pretest	75,773	1	75,773	3,026
Group	1886,413	1	1886,41	75,327 ***
Error	2329,003	93	25,043	
Total	4215,416	95		

REFERENCES

Akman, Y. (1988). Serbest oyun, yapılanmış oyun ve model alma tekniklerinin anaokuluna yeni başlayan çocuklarda görülen ayrılık kaygısının azaltılmasındaki etkileri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3; 99-104.

Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal, A. (2001). Okul öncesi eğitimde oyun. Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş., Kaptan Ofset, 87 s., İstanbul.

Aral, N., Kandır, A. ve Can-Yaşar, M. (2003). Okul öncesi eğitim 1. 2. Baskı, Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş., Turan Ofset, 152 s., İstanbul.

Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması (4-6 yaş). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7 (2); 87-101.

Bierman, K. L. and Furman, W. (1984). The effect of social skills training and peer involvement on the social adjustment of preadolescents. Child Development, 55; 151-162.

Elksnin, L. K. and Elksnin, N. (1998). Teaching social skills to students with learning and behavior problems. Intervention in School and Clinic, 33 (3); 131-141.

Gander, M. J. and Gardiner, H. W. (2007). Çocuk ve ergen gelişimi. (Çev: A. Dönmez, H. N. Çelen, B. Onur). 6. Baskı, İmge Kitabevi, 618 s., Ankara.

Glover-Gagnon, S. and Nagle, R. J. (2004). Relationships between peer interactive play and social competence in at-risk preschool children. Psychology in the Schools, 41 (2); 173-189.

Guralnick, M. J. and Neville, B. (1997). Designing early intervention programs to promote children's social competence, In: The effectivensess of early intervention. Guralnick, M. J. (ed), MD:Brooks, pp. 579-610, Baltimore.

Gül, M. (2006). Anasınıfına devam eden alt sosyo-ekonomik düzeydeki 61-72 ay arası çocuklara sembolik oyun eğitiminin genel gelişim durumlarına etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Gazi Üniversitesi, 124 s., Ankara.

Hawley, P. H. (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. International Journal of Behavioral Development, 26 (2); 167-176.

Hops, H. (1983). Children's social competence and skill: Current research pratices and future directions. Behavior Therapy, 14; 3-18.

Işık, M. (2007). Anasınıfına devam eden beş-altı yaş çocuklarına sosyal uyum ve beceri ölçeğinin uyarlanması ve uygulanması. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Gazi Üniversitesi, 113 s., Ankara.

Koçyiğit, S. ve Kayılı, G. (2008). Montessori eğitimi alan ve almayan anaokulu öğrencilerinin sosyal becerilerinin karşılaştırılması. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20; 511-516.

Mendez, J. L., McDermott, P. and Fantuzzo, J. (2002). Identifying and promoting social competence with african american preschool children: developmental and contextual considerations. Psychology in the Schools, 39 (1); 111-123.

Mize, J. and Ladd, G. W. (1990). A cognitive social learning approach to social skill training with low status preschool children. Developmental Psychology, 26 (3); 388-397.

Parker, J. G. and Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personel adjustment: are low-accepted children at risk? Psychological Bulletin, 102 (3); 357-389.

Pivec, M. (2007). Play and learn: Potentials of game-based learning. British Journal of Educational Technology, 38 (3); 387-393.

Rogers, D. L. and Ross, D. D. (1986). Encouraging positive social interaction among young children. Young Children, 41 (3); 12-17.

Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10; 21-30.

Sorias, O. (1986). Sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. Psikoloji Dergisi, 5 (20); 24-29.

Şahin, S. ve Baç-Karaaslan, T. (2006). Üç-altı yaş grubu çocukların sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 1 (2); 74-80.

Stewart, J. and McKay, R. (1995). Group counselling elemantary school children who use agressive behaviors. Guidance and Counselling, 11 (1); 12-16.

Önalan-Akfırat, F. (2004). Yaratıcı dramanın işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (1); 9-22.

Öksüz, Y. (2004). Duyguların açılması eğitiminin üniversite öğrencilerinin atılganlık düzeylerine etkisi. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, 5 (2); 147-156.

Yavuzer, H. (2009). Çocuğunuzun ilk altı yılı. 24. Baskı, Remzi Kitabevi, 248s., İstanbul.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE SANAT VE DİL EĞİTİMİNDE YAPBOZ TEKNİĞİNİN YERİ VE ÖNEMİ

THE PLACE AND IMPORTANCE OF PUZZLE TECHNIQUE IN PRESCHOOL EDUCATION AND LANGUAGE TEACHING

Mehmet Emin Kahraman
İstanbul Kültür Üniversitesi
m.e.kahraman@iku.edu.tr

İsmail Erim Gülaçtı
Özyeğin Üniversitesi
ismailerim.gulacti@ozyegin.edu.tr

ÖZET

Okul öncesi eğitim süreci zeka gelişiminde olumlu başarılara neden olmaktadır. Bu dönemde çocuklara temel bilgilerin başarılı şekilde aktarılması ileriki dönemlerde alacağı eğitim süresince başarılı olmasına neden olacaktır. Çocukluk sürecinde alacağı sanat ve dil eğitimi çocuklarda çoklu zeka kuramıyla örtüşen başarılı sonuçlar doğuracaktır. Çocuk, sanat eğitimiyle çevresini daha iyi kavrayabilmeyi öğrenirken dil eğitimiyle de hem anadilini hem de yabancı dil eğitiminin temellerini atarak birden fazla dil konuşmayı öğrenebilme becerisi kazanacaktır. 4-6 yaş arasını kavrayan bu dönemde çocuklara okulu ve ders konularını sevdirmek oldukça zordur. Çocukların dikkat seviyesi birkaç dakikayla sınırlı oldukları yaş dönemlerinde kişilik gelişimlerinde temel eğitim teşkil edecek dil ve sanat derslerinde başarı göstermeleri için farklı teknikler uygulanabilmektedir. Bu tekniklerden biri ve etkili olanı yapboz'dur. Çocukların severek oynadığı ve kişilik gelişimlerinde uzmanlarca uygun görülen yapboz tekniği okulda da ders materyali olarak kullanılabilmektedir. Yapbozla eğitim; işbirlikçi öğrenmeyi ve uzamsal-çoklu zekâyı içeren öğrenme tekniğidir. Yapboz stratejisi, daha iyi öğrenmeyi geliştirmekte, öğrenci motivasyonunu arttırmaktadır. Teknik sayesinde daha fazla miktarda içeriğin grup içinde öğrenciler tarafından çalışılmasına ve paylaşılmasına olanak sağlanmaktadır. Program çerçevesinde anaokulu öğrencileri seçildi. Uygulamada öğrencilere derslerde yapboza çevrilmiş cümleler ve resimler sunularak ders müfredatına uygun şekilde eser analizleri yaptırıldı. Araştırmada çocuklara uygulamayla ilgili sorular soruldu. Sorular sonrası önemli sonuçlara ulaşılarak değerlendirmeler yapıldı ve öneriler hazırlandı.

ABSTRACT

Preschool education brings about important success rates in intellectual development. If information is successfully transferred to children in this period, this will guarantee a more successful individual in the following years. Arts and language education that children will receive is sure to lead to results that are compliant with the Multiple Intelligence Theory. Children will be able to perceive their environment better through arts education and foreign language education will help to lay the basis of a well developed linguistic structure which will enable children to become bilinguals. It is rather difficult to make children enjoy and love the school and lessons in this period, which is between 4 and 6 years. The attention span of children is limited to a few minutes. Thus, different and attention grabbing activities need to be employed which will make sure that students follow the lesson. In turn, this will ensure a more successful learning atmosphere. One of these effective techniques is puzzle-making. This technique is widely played by children and child development experts state that it is a very useful tool for their personal and intellectual development. It involves cooperative learning and visio-spatial intelligence. Moreover, puzzle making technique helps increase motivation. Through this technique more content knowledge is shared and studied among peers. Within this study, preschool children were selected and they were given sentences and painting that were converted into puzzles. The content of these puzzles were compliant with the curriculum of the lessons. Children were also asked questions about this application. Based on the results of these questions, some important conclusions were drawn and suggestions were made.

1. GİRİŞ

Eğitim müfredat ve stratejileri sürekli yeniliklere zemin hazırlamaktadır. Bulunan yeni metodlar eskilerinden daha başarılı sonuçlar doğurdukça eğitim kalitesinde yükselme olmaktadır. Eğitim kalitesinde görülen gelişme ülkenin ekonomisini ve gelişimini yakından etkilemektedir. Bu yüzden devlet hükümetleri eğitim yöntem ve tekniklerini sürekli yenilemekte ve geliştirmektedir. Ülkemizde bu gelişmeleri yakından takip etmektedir. okul eğitimi kadar okul öncesi eğitimde önem arz etmektedir. Yeni yöntem ve oluşumlar yakından takip edilmekte ve denenmektedir. Okul öncesi eğitimi son birkaç yıldır hükümetimiz tarafından önem kazanmakta ve yaygınlaştırılmaktadır. Eski yöntemleri değiştirerek yeni oluşumlara gidilmekte ve okul öncesi eğitimi aileler arasında teşvik etmektedirler.

Okul öncesi eğitim yöntemlerinden yeni tekniklerden biri de yapboz stratejisidir. Yapboz stratejisi ilk kez Elliot Aronson ve üniversite arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen teknik sayesinde öğrencilerin parçadan bütüne kavrama mantığı gözlenmiştir. Öğrenciye sunulan konuyu parçalar halinde sunan araştırmacılar, öğrencilerin konuyu daha iyi kavradığını fark etmişlerdir. Bundan dolayı araştırmalar sonucu yapboz tekniğiyle, öğrencilerin görsel objede parçadan bütüne

kavramayı geliştirdiği tespit edilmiştir. Araştırmacılar yapboz tekniğini daha sonra gruplar halindeki öğrencilere deneyerek işbirlikçi öğrenmede de etkili bir teknik olduğunu göstermişlerdir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Okul öncesi eğitim veren kurumların müfredatlarının en önemli ayrıntısı öğrencilerle eğlenceli derslerin işlenmesidir. Çünkü yaş grubu 3-6 arası olduğundan, dersin içeriği ve öğretmenin metodu önem arz etmektedir. 3-6 yaş grubunun dikkat süresi 5-10 dakikayla sınırlı olduğunu düşünürsek öğrencileri sınıfta tutabilmenin ve uzun içerikli konuları işleyebilmenin zorluklarını kavramak daha kolay olacaktır. Okul öncesi eğitim müfredatlarında kendi ihtiyaçlarını karşılama, konuşma, okuma, yazma, ortak çalışma gibi temel bilgiler öğretilmektedir. Saydığımız tüm bu bilgileri içerecek tek yöntem yapboz tekniğidir. Yapboz tekniği bir bütünü parçalara ayırarak sunduğu için öğrenci için daha kolay kavranmaktadır. Parçaların birleştirilmesiyle bütün elde edilerek sonuca varılmaktadır. Yapboz tekniği sadece görsel objelerle sınırlı olmayıp Türkçe, İngilizce vb dil eğitimi ve matematik gibi çocukların zorlandığı derslerde de uygulanabilecektir.

Yapboz tekniğiyle sunulan eğitim programları 4-8 yaş arası çocukların eğitim sürecinde etkili olan yapboz hikaye kitapları ve oyunlar, çocuklarda öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve düşünme gücünü arttırmaktadır. Parçalardan bütünü zihinde kavrayan ve tamamlayan çocuklar daha hızlı düşünmekte ve sonuca daha kolay varabilmektedirler. Yapboz oyunları çocuklarda kendi aralarındaki dayanışmayı arttırmakta ve grup çalışmasını eğlenceli hale getirmektedir.

Yapboz tekniği şunlara olanak sağlar:

- İçeriği öğrenmek için etkin bir yol
- Dinleme, meşguliyet ve empati
- Öğrenci dayanışması
- Tüm öğrenciler arasında etkileşim

2. 1. GÖRSEL- UZAMSAL ZEKÂ

Görsel/uzaysal zekânın, resimler ve imgeler zekâsı ya da görsel dünyayı doğru olarak algılama ve kişinin kendi görsel yaşantılarını yeniden yaratma kapasitesi olarak tanımlanabilir. Görsel/uzamsal zekânın şekil, renk, biçim ve dokunuşu zihin gözü ile görme ve bunları resim olarak somut temsillerine dönüştürme yeteneğini içerir.

Bireyin olası her şeyi gözünde canlandırıp hayal kurabilmesi, hayalindeki yerlere sanal yolculuklar yapabilmesi ve daha önce hiç yapmadığı şeyleri yaratabilmesi ve buluş yeteneği, bu zekâ türünün özellikleri olarak gösterilmektedir (Cohen, 2005, s.50).

Görsel/uzamsal zekânın özündeki kapasiteler şunlardır (Forester, 2002, s. 9-10):

- Aktif bir hayal gücüne,
- İmajlarla zihinsel oyunlar oynamaya,
- Farklı açılardan objeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanımaya
- Şekil, zemin ve renklere karşı duyarlılığa,
- Resim, çizim, kroki, karikatür, heykel, maket vb. modeller yaratma becerisine,
- Grafik, çizelge, harita ve diyagramları çözümleme becerisine,
- Materyalde kelimelerden çok resim ve çizimlere odaklaşma becerisine,
- Görsel imgeleri çok iyi ve net hatırlama becerisine sahiptir.

Görsel öğeler; başta görsel zekâsı olan öğrenciler olmak üzere çoğu öğrencinin dikkatini çekerek onları güdülemekte, dikkatlerini canlı tutmakta, duygusal tepkiler vermelerini sağlamakta, kavramları somutlaştırıp, anlaşılması zor olan kavramları basitleştirip, şekiller yoluyla bilginin düzenlenmesini ve anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır.

2.2. İŞBİRLİKÇİ ÖĞRENME

İşbirlikli öğrenme, başta ABD olmak üzere dünyanın bir çok ülkesinde giderek artan bir ilgi görmektedir. Bu konuda bugüne kadar yapılan araştırma sayısının 1500'ü aşması işbirlikçi öğrenme konusundaki yetiştirme etkinliklerinin yoğunluğu, bu etkinliklere katılanların sayısı ve bu konudaki yayınların çokluğu bu ilginin başlıca göstergelerindendir (Johnson, 2007, s. 83)

İşbirlikli öğrenmenin bu denli çok ilgi görmesinin başlıca nedenleri şunlardır (Açıkgöz, 1995, s. 38.40):

- İşbirlikli öğrenmenin bilişsel öğrenme ürünleri ve süreçleri üzerinde diğer yöntemlere göre daha olumlu etkilerinin olması.
- İşbirlikli öğrenmenin güdü, kaygı, tutum vb duyuşsal özellikleri üzerinde olumlu etkileri vardır.

- İşbirlikli öğrenme, olumlu bir öğrenme çevresinin yaratılmasını sağlamaktadır.
- İşbirlikli öğrenme, destekleyici öğrenme ürünlerinin oluşmasına elverişli bir ortam yaratmaktadır.
- İşbirlikli öğrenmenin, uygulanması özel düzenlemeler ve harcamalar gerektirmez.
- İşbirlikli öğrenme bireyselleştirmesini kolaylaştırmaktadır.
- İşbirlikli öğrenme, çağdaş bir öğrenme modeli olan bağımsız öğrenmenin uygulamasına ya da öğrencinin kendi öğrenmesini kendisinin yönlendirilmesine elverişlidir.

İşbirlikli öğrenmenin uygulandığı sınıflar, öğrencilerin ne tek tek ya da gruplar halinde yarıştıkları, ne de sıralar halinde oturup öğretmeni dinledikleri ya da bireysel çalışma yaptıkları yerlerdir. Tersine işbirlikli sınıflar, öğrencilerin küçük gruplar halinde toplanarak etkileşimde bulundukları, öğretmenin de grupların arasında dolaşarak gereksinim duyanlara yardımcı olduğu yerlerdir. Bir başka deyişle, işbirlikli sınıfların geleneksel sınıflardan farkı daha görüntüsünden başlamaktadır (Açıkgöz, 1995, s.9-13).

3. YAPBOZ OYUNLARININ TARİHİ

Birbiriyle uyumlu çok sayıda ufak parçadan oluşan bir resmi, bu parçaları kullanarak aslına uygun şekilde birleştirme oyunu olan yapbozun ilk ortaya çıkışı 18. yüzyıla kadar uzanır. 1766 yılında İngiliz haritacı ve gravür tasarımcısı John Spilsbury, çizdiği bir harita üzerinde yer alan ülkeleri keskin bir testere ile sınırlarından ayırmak suretiyle parçalayıp tekrar birleştirmeye çalışmış ve bu sayede ilk yapbozu ortaya çıkarmıştır (Bell, 2006, s.45). Spilsbury'nin tasarladığı bu ilk yapboz, 1820'li yıllara kadar coğrafya derslerinde bir eğitim aracı olarak kullanılmış; fakat daha sonrasında eğlenceli bir oyun şeklini almaya başlamıştır.

1880'lere gelindiğinde, kıl testeresi adı verilen bir testere türü sayesinde parçalarına ayrılabilen ve İngilizcede "jigsaw" olarak nitelenen yapbozlar üretilmeye başlandı (Bell, 2006, s.47). 19. yüzyılın sonlarında, üzerine çeşitli imajlar çizilen kontraplağın kullanılmaya başlanmasıyla birlikte, yapbozların şekli de değişmeye yüz tuttu; fakat kontraplaktan yapılan bu yapbozlar son derece pahalıydı ve taşınmaları da bir o kadar zordu. Ayrıca yapbozlar, "çocuk oyunu" olarak nitelendiriliyor ve bu yüzden yeterince rağbet görmüyordu.

İngiltere'de Chad Valley ve Victory, Amerika Birleşik Devletleri'nde ise Einson-Freeman ve Viking gibi firmalar, 1920-1930 yılları arasında yapboz oyunları sektörüne "altın çağını" yaşattı (Bell, 2006, s.48). 1930'lu yıllarda yapboz satışları, sadece Amerika Birleşik Devletleri'nde haftada 10 milyon gibi muazzam bir rakama ulaşmış ve işsizliğin %25'lere tırmandığı bir ortamda, yapboz

tamamlamanın vermiş olduğu "başarma" duygusu, insanları motive edici bir unsur hâlini almıştı. Tüm bunlar, yapbozun popülerliğini daha da çok artırdı ve ilerleyen yıllarda masalarının üzerine işlenen dev boyutta yapbozların üretilmesiyle de, profesyonel yapboz oyunculuğu başlamış oldu.

4.1. YAPBOZ TEKNİĞİYLE SANAT EĞİTİMİ

Sanat eğitiminin insan yaşamındaki yerinin önemli olduğu kabul edilmektedir. Sanat, küçük yaştan edinilen, estetik ve beğeni şeklinde yaşam biçimimizde, bireysel ve toplumsal ilişkilerimizde, olaylara bakışımızdaki tutum ve davranışlarımızda somutlaşır. Sanat, insan yaşamında olması gereken bir niteliktir.

Görsel Sanatlar Eğitimi, eğitim ile sanatın değişik konumlarda, değişik boyutta ve ağırlıkta bir araya geldiği bir alandır. Çevreyle ilk tanışma, görme, algılama, adlandırma ve düzenleme ile başlayan sanat eğitimi daha sonra ürün verme tat alma olarak gelişir (Kırışoğlu, 1991). Eğitim süresi ve seviyesi fertlerde farklı sonuçlara neden olmaktadır. Eğitim müfredatları bu farklılıkların en aza indirgenmesi için düzenlenmektedir. Örgün eğitim içerisinde verilen sanatsal ürünlerde bilgi ve deneyimin izleriyle bütünleşerek bir disiplin, alan olur. Burada artık sanat, ürünü, tarihi, eleştirisi ile öğrenilen ve öğretilen bir ders halindendir. Görsel Sanatlar Eğitiminde kullanılan yöntemler çok çeşitli yollarla sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflama genellikle eğitmenin tutumuna göre uygulanan yöntemler, teknik özelliklere göre uygulanan yöntemler, kullanılan malzemeye göre uygulanan yöntemler ve bireysel özelliklere göre uygulanan yöntemler olarak sınıflandırılmaktadır(Erbay, 1995). Görsel sanatlar öğretiminde kullanılan yöntemlerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışların kazanılmasına yöneliktir. Derse uygun müfredat ve yöntem dersin başarısını arttıracaktır. Doğru teknik kullanılarak işlenen ders sonrası eğitim seviyesiyle yeteneklerinin bilincinde, başarılı, gelişmiş kişilikli insanlar yetiştirilerek mutlaka sanatın verdiği renkli ve çok boyutlu dünyadan geçmiştir kazanımlar sağlayacaklardır.

Sanatın eğitimi doğumla başlamasına karşın aile ile birlikte geçen, yoğun duygusal doyumun yaşandığı bebeklik ve ilk çocukluk yıllarından sonra başlayan Okul Öncesi Eğitimi döneminde önem arzeder. Sanat eğitiminin yeri okul öncesi eğitimde mutlaka olmalıdır.

Okul Öncesi Eğitiminde öğrenme aktif katılımla gerçekleşir. Çocuk, içinde yaşadığı dünyayı ve yaşadığı olayları anlayabilmek için onları yaşar, değerlendirir ve taklit eder. Aktif öğrenme için en uygun ortam, oyunun yanı sıra sanat etkinlikleriyle oluşturulur. Sanat etkinliklerinde kişisel yetenekler belirginleşir. Her birey aynı yeteneklere sahip değildir. Dolayısıyla da aynı ölçütlerle değerlendirilemez. Sanat etkinlikleri, sağladığı zengin ve özgür ortamla çocuğu tanımak, yeteneklerini keşfetmek ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirmek için iyi bir gözlem alanıdır.

Okul Öncesi Döneminde çocuklara verilecek sanat ve dil eğitiminin amacı, onlara sanatsal bakış açısı ve estetik değerler kazandırmak ve yaratıcı düşünebilen geleceğin bireylerini yetiştirmektir. Bu eğitim, sanatsal ve sözsel etkinliklerin içinde, oyun oynarken hece ve cümle kurabilmeyi, parçalarla bütünü oluşturabilmeyi, bütünü parçalara ayırabilmeyi, eğitim sürecinde sıkılmadan eğlenerek öğrenebilmesini hedefler.

Sanat ve dil eğitiminde yapboz stratejisi yeni bir teknik olarak düşünülmektedir. Yapboz sayesinde öğrencilere sanat sevgisini kazandırma amaçlanmaktadır. Gerekli ön hazırlık ve araştırmaların ardından pilot okulda uygulanan teknik ile gerekli sonuçlara ulaşılmaktadır. Belirlenen pilot okulda okul öncesi (4-6 yaş grubu) seçilmiştir. Okul öncesi eğitim gruplarından uygun sınıf seçilerek uygulama başlamıştır. Görsel sanatlar eğitimi dersinde uygulama öncesi hazırlık başlamıştır. Uygulama için gerekli olan sanat eseri seçilmiştir. Eser; Leonardo Da Vinci'nin "Mona Lisa" tablosudur. Seçilen eser 16 parçalık yapboza çevrilmiştir. Öğrencilere uygulama sürecinde cevaplamaları gereken sorular sorulmuştur.

Müfredata uygun planlanan derste öğrencilere yapbozla ilgili bilgi verilerek derse başlandı. Öğrenciler 4 gruba ayrılarak her gruba tamamlamaları gereken yapboz verildi. Öğrenciler yapbozları incelerken dersin işlenmesine geçildi. Derste öğrencilere tamamlamaları istemem yapbozun sanatçısının ve hayatından kısa bilgiler verildi. Resim yapmanın ve sanatın hayatımızda ki öneminden bahsedildi. Eserin tamamlanmasının ardından öğrencilere yapboz tekniği ve sanat eseriyle ilgili sorular sorularak araştırma için gerekli bilgiler alındı.

4.2. YAPBOZ TEKNİĞİYLE DİL EĞİTİMİ

Dünyamız globalleşmeye devam ettikçe bizler yabancı dil öğrenimine gün geçtikçe daha fazla önem vermekte ve bu konu üzerinde daha fazla enerji harcamaktayız. Eğitim sürecinde öğrenilen ikinci bir dilin faydası saymakla bitmemektedir. En önemlisi iş ve sosyal yaşamda daha başarılı olmak için gerekliliğidir. İkinci bir dil daha bilmenin faydası şunlardır;

- Yabancı dil bilen bir insan farklı kültürlerden ve toplumlardan insanlarla iletişim kurabilmekte ve çeşitli bilgi kaynaklarından yararlanabilmektedir. Bu fırsatlar doğrultusunda kendilerini geliştirme ve değişen dünya standartlarına ayak uydurma imkanına sahiptirler.
- Yabancı dil bilen insanlar arasında yapılan araştırmalar, yabancı bir dil bilmenin insanın beynindeki olumlu etkilerini bizlere sunmaktadır. Bu araştırmalar yabancı dil bilen insanlarda kendilerini ifade etme ve problem çözebilme yeteneklerinin oldukça gelişmiş olduğunu göstermektedir.

Bir çok anne-baba ve eğitimci, yabancı bir dil öğrenmenin çocukların dil ve okuma yeteneği üzerinde olumsuz etkiler bırakacağından endişelenmektedir. Ancak yapılan araştırmalar bu endişelerin yersiz olduğunu bizlere gösteriyor. Ayrıca yabancı dil bilen çocuklar arasında yapılmış olan zekâ ve yetenek testleri bu çocukların sahip olduğu yaratıcılık, sözel ifade, pratik çözümler bulabilme gibi potansiyellerinin üst düzeyde olduğunu kanıtlıyor.

Yabancı dil eğitiminin çocuk gelişim evrelerinde 8 yaş sonrası dönem oldukça geç kalınmış sayılmaktadır. Çünkü çocukların doğumdan sonra ilk sekiz yılında öğrenme kapasitesi oldukça güçlüdür. Bir çocuğun okul öncesi dönemde aynı anda birkaç dili öğrenebilme zekâsı vardır. Bu zekâ kapasitesi kullanılmadığı takdirde ileri yaşlarda çocuğun öğrenme başarısı düşebilmektedir.

Okul öncesi eğitim sürecinde öğretmenlerin ders anlatmakta zorlandığı görülmektedir. Özellikle ders materyali çeşitliliği kısıtlı olup seçimi zorluk yaratmaktadır. Çünkü 3-6 yaş arası çocukların ilgilisi çekebilecek materyal bulmak oldukça güçtür. Yeni bir teknik olarak kullanılacak yapboz, öğrencilerin dil eğitiminde başarılarının artmasına yöneliktir. Yapboz tekniği sayesinde öğrencilerle eğlenceli dersler işlenecektir.

Öğrencilere cümleler parçalar halinde verilerek tamamlamaları istenmektedir. “my name is ….” cümlesi 4 parçaya ayrılıp kelimeler halinde öğrencilere sunuldu. Sırayla öğrencilere sunulan cümleleri tamamlamaları için öğrencilere ip uçları verildi. Ardından “I am 4 years old” cümlesi 4 parça halinde öğrencilere verildi ve tamamlanması istendi. Örnek cümlelere sırayla devam edildi. Daha sonra ise öğrencilere kıvrımları birbirine uyumlu kelimeler verilerek cümle oluşturmaları istendi. Öğrenciler uygun kıvrımlı parçaları birleştirirken doğru cümleyi de oluşturdu.

Oyun gibi görünen teknik sayesinde öğrenciler harflerle kelime oluşturmayı, kelimelerle cümleler yazmayı başardı. Uygulama süresince resim uygulamasında olduğu gibi sürekli öğrencilere sorular sorularak ilgileri ölçüldü. Edinilen bilgiler doğrultusunda gerekli sonuçlara ulaşılarak öneriler düşünüldü.

4.3. ORTAK UYGULAMA

Öğrencilere son olarak başka bir gün yeni yapbozlar sunuldu. Yapbozda bir hayvan resmi ve altında yabancı dilde adı yazmaktadır. Öğrencilerden parçaları resimlere göre tamamlamaları istendi. Resim uzunlamasına 4 parçaya bölündü ve altta yazın hayvanın ismi de 4 heceye veya harfe bölündü. Öğrenciler resimleri birleştirirken altta yazılan kelimeyi de birleştirmiş oldular. Bu sayede öğrencilerin hem dil eğitimini hem de resim eğitimini içeren bir uygulama oldu. Uygulama sonrası öğrencilere düşünceleri soruldu. Tüm bilgiler paylaşılarak yeni uygulanacak çalışmalara ışık tutması için kayda alındı.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucu öğrencilerin keyifli şekilde derse katıldıkları gözlenmiştir. Grup çalışması sayesinde öğrenciler arasında iletişimin arttığı ve bilgi paylaşımının etkili olduğu izlenmiştir. Anketlerden elde edilen bulgu ve görüşler doğrultusunda oluşturulan öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Yapboz tekniği, grup çalışmasında öğrenenin aktif katılımı ve bu katılımın devamını sağlayacak tekniklerden biri olduğu görülmüştür.
- Yapboz oyunundan kısaca bahsedilmesi programın takibini ve öğrencilerin dersi dinlemesini kolaylaştırmaktadır.
- Ders nasıl daha eğlenceli yapılabilir sorusu sorulmalıdır.
- Yapboz tekniğini ilköğretim okullarında diğer derslere de uygulanabilecek altyapı oluşturulmalıdır.
- Gruplar oluşturulurken öğrenciler dikkatle seçilmelidir.
- Her grupta eğlenceli ve başarılı öğrenciler bulundurulmasına özen gösterilmelidir.
- Yapbozlarda fazla parçalanmaya gidilmemelidir.
- Yapboz malzemesi seçiminde insan sağlığı ve sağlığa uygunluk ön planda tutulmalıdır.
- Uygun düzenlemelerin yapılabilmesi için koordinasyon merkezi kurulmalı ve branşlarında uzman kişilerin gözetiminde uygulanmalıdır.
- Çocukların ilgi alanlarını yakalayıp bu ilgi alanlarını dil eğitimi için kullanılmalıdır.
- Her tamamlanan yapboz sonrası olumlu pekiştireçler vermeli ve uygulama sonrası en başarılılar ödüllendirmelidir.
- Hem resim hem de yabancı dil eğitimine yararlı olabilecek ortak yapbozlar üretilmelidir.

KAYNAKÇALAR:

AÇIKGÖZ, Kamile Ün, (1995), Etkili Öğrenme ve Öğretme, Ankara.

BAYZAN, Ali Rıza, (2008), Çoklu Zeka Kuramına Göre Kolay Öğrenme Stratejileri, İstanbul, Kültür Yayıncılık

BELL, R.C. (2006) American Jigsaw Puzzle Society, New York, Full Company

BOYDAŞ, Nihat, (2009), Sanat Eleştirisine Giriş, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara

COHEN, Elizabeth G. (2005) Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Ave, New York, NY 10027.

FORESTER, Anne D. and Reinhard, Margaret (2002) The Learner's Way, Peguis Publishers, , Winnipeg, Manitoba,Canada.

JOHNSON, Roger T. and Johnson, David W. (2007) Cooperation, Competition: Theory and Research Interaction Book Company. 7208 Cornelia Dr. Edina, MN 55435. (612) 831-9500.

JOHNSON D.W. Johnson R.T. (2000) “How can we put cooperative learning into practice”. The Science Teacher,

JOHNSON, D.W., Johnson R.T., Smith C.A. (2005) “Cooperation in the College Classroom”. Interaction Book Company.

GALBRATİH, M. (2004) “Adult Learning Methods A Guide for Effective Instruction” Krieger Publishing Company.

Kırışoğlu, O., 2002. “Sanatta Eğitim”.(2. baskı). Ankara. Pagem yay.

ÖZÇELİK, D.A. (1989). Test Hazırlama Kılavuzu, Ankara, ÖSYM Eğitim Yayınları.

ÖZÇELİK, D.A. (1992). Ölçme ve Değerlendirme, Ankara, ÖSYM Yayınları.

OKUL ÖNCESİ SOSYAL BECERİ DESTEK PROJESİ
EARLY CHILDHOOD SOCIAL SKILLS DEVELOPMENT PROJECT

Esra Ömeroğlu
[a]*Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi Eğitimi Bölümü, ANKARA*
esra.omeroglu@gmail.com
Şener Büyüköztürk
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ANKARA
senerbuyukozturk@gmail.com
Yasemin Aydoğan
[b]*Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, BOLU*
yaseminaydogan@yahoo.com
Latife Özaydın
Gazi Üniversitesi, Ankara Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, ANKARA
lozaydin@yahoo.com
Nehir Sert
[d]*Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ANKARA*
nsert@baskent.edu.tr
Ömer Kutlu
[c]*Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ölçme ve Değerlendirme Bölümü, ANKARA*
kutlu@education. ankara.edu.tr
Mehtap Çakan
Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, BOLU
cakanmehtap@hotmail.com
Şehnaz Ceylan
[e]*Karabük Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, KARABÜK*
sehnazc@gmail.com
Gülümser Gültekin Akduman
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, ANKARA
gulumsergultekin@gmail.com
Ebru Kılıç Çakmak
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, ANKARA
ebrukilic@gmail.com
Arzu Özyürek

Karabük Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, KARABÜK
arzuozyurek@gmail.com
Aysel Çoban
Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ANKARA
yslcbn@yahoo.com
Özlem Yurt
Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi Eğitimi Bölümü, ANKARA
ozlemyurt37@gmail.com
Ayşe Tuba Ceyhun
Gazi Üniversitesi, Ankara Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, ANKARA
aytucey@yahoo.com
Derya Atabey
Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi Eğitimi Bölümü, ANKARA
deryaatabey1982@gmail.com
Hakan Koğar
Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ANKARA
hkogar@gmail.com
Tuba Dayanç
tugbadayanc@yahoo.com

ÖZET

Sosyal becerilerin erken yaşlarda kazanılması, insan gelişiminin en temel faktörlerinden biri olması nedeniyle büyük önem arz eder. Bu nedenle, TÜBİTAK (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu), Milli Eğitim Bakanlığı ve Gazi Üniversitesi'nin desteği ile 'Okul Öncesi Sosyal Beceri Destek Projesi' adlı projeyi başlatmış bulunmaktayız. Yurt çapında gerçekleştirilecek olan bu proje kapsamında erken çocukluk döneminde sosyal beceri gelişimini amaçlayan bir eğitim programı geliştirmeyi hedeflemekteyiz. Bu çerçevede, bu çalışmanın iki amacı bulunmaktadır. Birincisi projeyi ana hatlarıyla tanıtmak, ikincisi ise erken çocukluk döneminde sosyal beceri eğitimine ilişkin kuramsal alt yapıyı oluşturmaktır.

Anahtar sözcükler: Sosyal beceriler, erken çocukluk, okul öncesi eğitimi

ABSTRACT

Acquisition of social skills at early ages has become more of an issue being one of the essential factors in all aspects of human development. Keeping this in mind, we have been launching a

project entitled 'Early Childhood Social Skills Development Project' under the auspices of Turkish Scientific and Technical Researches Institution incooperation with the Ministry of National Education and Gazi University. Within the scope of this nationwide project, we aim to develop a curriculum to address early childhood social development. Accordingly, the aim of this paper is twofold. Firstly, to introduce the aforementioned project in general terms. Secondly, to provide a sound theoretical basis for social skills teaching in early childhood education.

Keywords: Social skills, early childhood, pre-school education

1. GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insan, çevresiyle iletişim kurma ve bu iletişimi devam ettirme çabası içerisindedir. Bu etkileşim sürecinde sağlıklı ilişkiler kurabilmek ancak yeterli sosyal becerileri kazanmakla gerçekleşebilir. Bireyin başkaları ile iyi ilişkiler kurmasında, toplumsal kurallara uymasında, sorumluluk yüklenebilmesinde, başkalarına yardım etmesinde, haklarını kullanabilmesinde sosyal becerilerin önemi büyüktür (Genç, 2005). Sosyal becerilere sahip olan çocukların; paylaşma, yardım etme, kurallara ve yönergelere uyma, başkalarına güven duyma, işbirliği içinde çalışma, bağımsız çalışma, sınıfta bir gruba girme, arkadaş edinme, çatışmadan kaçma, öfkesini kontrol etme, eleştirileri kabul etme ve işbirliği ile oynama davranışları göstermesi beklenmektedir (Sarı, 2007; Kamaraj, 2004; Akfırat -Önelan, 2006).

Eğitimin önemli amaçlarından biri, bireylerin içinde bulundukları topluma uyum sağlamasına yardımcı olmaktır. Başka bir deyişle, bireylerin toplumun etkin bir üyesi olabilmesi için sosyal gelişimini sağlıklı bir biçimde tamamlaması gerekir. Bireyin içinde yaşadığı toplumun kendisinden beklediği ve yapmasını istediği davranışları gösterecek biçimde yetişmesi onun sosyal gelişimi ile ilgilidir. Çünkü çocuğun ilk yıllardaki sosyal gelişimi onun daha sonraki sosyal davranışlarının temelini oluşturur (Çubukçu ve Gültekin, 2000). Sosyal ve duygusal gelişim, bireylerin sosyal ve duygusal yeterlilik kazanmaları için geliştirdikleri yetenek, yaklaşım ve değerleri öğrenme sürecidir. Özellikle eğitimde, çocukların sosyal çözüm üretme yeteneklerini arttırıcı programları daha da vurgulayacak biçimde aktif öğrenme yöntemlerini uygulamaya koyulmuştur. Ayrıca, bu sosyal ve kültürel eğitim çocukların kendilerine ait yaklaşımlar ile fiziksel, duygusal ve sosyal anlamda tutarlı bir kişilik yapısı geliştirmesine yardımcı olmayı hedeflemiştir. Araştırmacılar ve eğitimcilerin karşılaştıkları en önemli sorunlardan bir tanesi ise, kişisel ve sosyal becerileri destekleyici eğitim programlarının yetersizliğidir (Elias ve diğ., 1997). Sosyal beceri kazandırma sürecinde, çocuğun bireysel özelliklerine saygı gösterip, onun için yararlı ortamları hazırlamak ve duygularının anlaşıldığını, ona destek olunduğunu hissettirmek çok önemlidir. Sosyal beceri, belli bir sosyal bağlamda, toplumsal olarak kabul görecek ve hem kişinin kendisi hem de karşısındaki için yararlı olacak şekilde davranabilme yeteneğidir (Bacanlı, 1999; Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2003; Deniz,

2003). Akfırat-Önalan (2006) sosyal becerileri, bireyin içinde bulunduğu sosyal ortama uygun davranma yeteneği olarak tanımlamaktadır. Swindells ve Stagnitti (2006) ise sosyal becerileri; sosyal düşüncelerin, sosyal durumlarla ilişkili beceriler ya da sosyal işlevlerin başarılı bir şekilde düşünme süreçleri ya da davranışlar olarak yansıması şeklinde ele almıştır. Gresham ve Elliott (1990) ise okul öncesi dönemdeki sosyal becerilerin; işbirliği, sorumluluk, kendini kontrol ve atılganlık becerileri olduğunu söylemiştir. Bireyin başkaları ile iyi ilişkiler kurmasında, toplumsal kurallara uymasında, sorumluluk yüklenebilmesinde, başkalarına yardım etmesinde, haklarını kullanabilmesinde sosyal becerilerin önemi büyüktür (Çubukçu ve Gültekin, 2000).

Sosyal becerilerinin kazandırılmasında çocuğun ailesinin yanında, yaşamındaki diğer önemli kişi ise öğretmendir. Öğretmenler çocuklara; akranlarıyla ilişki kurma ve sürdürme, kendini kontrol etme, çevreye uyum sağlama, grupla bir işi yürütme, saldırgan davranışlarla ve stres durumuyla başa çıkma, plan yapma ve problem çözmeye yönelik becerilerin kazandırılmasında çeşitli stratejiler kullanabilirler. Olumlu rehberlik tekniklerini kullanan ve model olan öğretmenler çocukların kuralları içselleştirmesinde daha çok başarı sağlamaktadır (Wortham, 1998). Dünyadaki değişen ve gelişen sürecin ortaya çıkardığı yeni mesleki rol ve sorumlulukları üstlenen öğretmenler öğreten değil; aynı zamanda değerler geliştiren, araştıran, güçlükleri yenen, disiplinler arası ilişkiler kuran, sorgulayan, üreten, iletişime önem veren, danışmanlık yapan kişilerdir. Öncelikle eğitimcilerin çocuklara sosyal becerileri kazandırabilmesi için kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Çivitçi ve Çivitçi, 2009).

Çocuklarla yoğun etkileşimde bulunan, temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmakla sorumlu olan öğretmenlerin, çocukların akademik becerileri kadar kişisel ve sosyal becerilerini geliştirmek de temel amaçları arasında yeralır (Akkök, 2006). Öğretmen sosyal beceriler ile ilgili amaçları belirlerken; öğrenme gruplarını kontrol eder, birlikte çalışan çocukların problem çözmeleri için gereken özel becerilerini teşhis eder, grup çalışmasını geliştirebilmek için çocukların fikirlerini alır, her bir grupta öğretilecek sosyal becerileri listeler, belirlenen konuda istenilen sosyal becerilerin ne olduğunu analiz eder. Ayrıca, öğretmen çocukların sosyal becerilerini gözlemler ve kaydeder. Öğretmen davranışları, okul öncesi eğitim kurumunda çocukların arkadaşlarına gösterecekleri davranış örneklerinin temelini oluşturmaktadır. Öğretmenler çocukların konuşma becerilerini, başkalarının haklarına saygı duyma, sıra bekleme davranışını, çatışma çözümü, sosyal problem çözme ve empati kurma becerilerini kazanmaları için de deneyimler sağlar (Beaty, 2006; Akt. Kamaraj, 2008). Sanders ve Rivers (1996)'e göre öğretmen nitelikleri mesleki yeterlilik, öğrenim durumu, alan bilgisi ve öğretmenlik deneyimleri ve sosyal yeterlilikleri içermektedir. Bunun yanında son yıllarda öğretmenlerde bulunması gereken organizasyon-plânlama ve öğretim yaklaşımları, meslekî profesyonellik ve sosyal beceriler konuları ön plana çıkmıştır (Akt. Seven ve Yoldaş, 2007). Öğretmenin, çocuğun kişisel problemleri ve endişeleriyle ilgilenirken duyuşsal ve sosyal yönden duyarlı olması beklenmektedir. Gelişmeye açık etkin bir öğretmen çocukların duygularına değer verir, onların olumlu benlik kavramı geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrencilerin sözel ve sözel olmayan

tepkilerine değer verir ve dinler. Öğretmenlerin dinleyici ve ilk iletişimi kuran kişi olarak adlandırılan rolü duyuşsal ve sosyal yönden duyarlı olmasını gerektirir (Yüksel, 2001).Okul öncesi eğitimde, sosyal beceri eğitimine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu tür çalışmaların çocukların sosyal becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu saptayan araştırmaların sayısı oldukça fazladır. Sosyal beceri eğitim programlarında davranış stratejilerinden model alma, rehberlik, davranış tekrarları, rol alma, geribildirim ve pekiştirme becerilerinin kullanımının özel sosyal beceri tepkilerini geliştirdiği ortaya konmuştur (Gresham, 1981, 1985; Verduyn ve diğ., 1990; McIntosh ve diğ., 1991).Avcıoğlu (2003), tarafından geliştirilen sosyal beceri eğitim programının çocukların dinleme becerileri, sözel açıklama becerileri ve kişilerarası becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili sosyal becerileri öğrenmelerinde etkili olduğu bulunmuştur. Özbek (2003) ise, okul öncesi eğitim alan çocukların "ilişkiyi başlatma", "grupla iş yapma becerileri", "duygulara yönelik beceriler", "stres durumuyla başa çıkma becerileri", "plan yapma ve problem çözme becerileri", "özdenetimini koruma becerileri"nin okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre daha fazla gelişmiş olduğunu saptamıştır. Yukay (2006)' da, kişilerarası ilişki kurma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin, çocukların akran ilişkilerini geliştirmede etkili olduğunu gözlemiştir. Yapılan araştırmalarda da görüldüğü gibi, eğitimde sosyal becerilere yer verilmesi çocukların topluma uyum davranışlarını kolaylaştırmaktadır.

Türkiye' de uygulanmakta olan 2006 yılı Okul Öncesi Eğitimi Programı, resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık çocukların psiko-motor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimlerinin desteklenmesini, öz bakım becerilerinin kazandırılmasını ve ilköğretime hazır bulunuşluklarının sağlanmasını amaçlamaktadır. Proje kapsamında; MEB (2006) Okul Öncesi Eğitim Programı'na ilişkin yapılan değerlendirme çalışmasından, sosyal ve duygusal alanlara yönelik amaç ve kazanımların gerçekleştirilmesinde esnek bir bakış açısı benimsendiği anlaşılmaktadır. Ancak, öngörülen bu esnekliğin gerektirdiği ihtiyaç belirleme araçları programda yer almamaktadır. Bir eğitim programında tüm katılımcıların ihtiyaçlarının belirlenmesi ve karşılanması önem taşır. Çocuklara sosyal beceri kazandırma konusunda özellikle öğretmen yeterlikleri çok önemli faktörlerden biridir. Buna göre; öğretmenlerin bu konudaki ihtiyaçlarının belirlenmesi ve karşılanması, en az çocukların ihtiyaçlarının belirlenmesi ve karşılanması kadar gerekli görülmektedir. Ancak, mevcut programda öğretmen ihtiyaçlarının belirlenmesi ve çeşitli hizmet içi eğitimlerle karşılanması konusunda bir adım atılmamıştır. Belirlenen diğer sorunlar;

- amaç ve kazanımların net bir şekilde tanımlanmamış ve çok genel olarak ifade edilmiş olması,
- Belirlenen amaç ve kazanımların nasıl bir sıra izlenerek gerçekleştirileceği konusunda bir ip-ucu verilmemiş olması,
- aile katılımı ile ilgili başlıklar bulunmakla birlikte, aileye neyi ne amaçla yapması gerektiğine dair açıklayıcı bilgi verilmemiş olmasıdır.

Yukarında sözü edilen eksiklikleri gidermeye yönelik hazırlanan 'Okul Öncesi Sosyal Beceri Destek Projesi'nin (OSBEP), okul öncesi eğitimin niteliğini geliştirmekle sınırlı kalmayıp, sosyal beceri eğitimini çocuğun yakın çevresine de yayarak her düzeyde insan ilişkilerinin niteliğini artırma konusunda etkili olacağı umulmaktadır.

PROJENİN AMACI

Bu projede, yenilikçi eğitim stratejileri yoluyla çağın gereklerine uygun, sosyal becerilere sahip; başkaları ile iyi ilişkiler kuran, toplumsal kurallara uyan ve toplumsal değerleri benimseyen, sorumluluk yüklenen, haklarına sahip çıkan ve başkalarının haklarına saygı gösteren bireyler yetiştirmek için okul öncesi eğitim niteliğinin geliştirilmesine destek verilmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda projenin özel amaçları;

- Örgün eğitim programlarını destekleyici 36-72 aylık çocuklara yönelik sosyal beceri eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması.

- Okul öncesi öğretmenleri için sosyal beceri temelli eğitici eğitimi programlarının geliştirilmesi ve uygulanması sonucunda yaygınlaştırılması ve sürdürülebilirliğinin sağlanması.

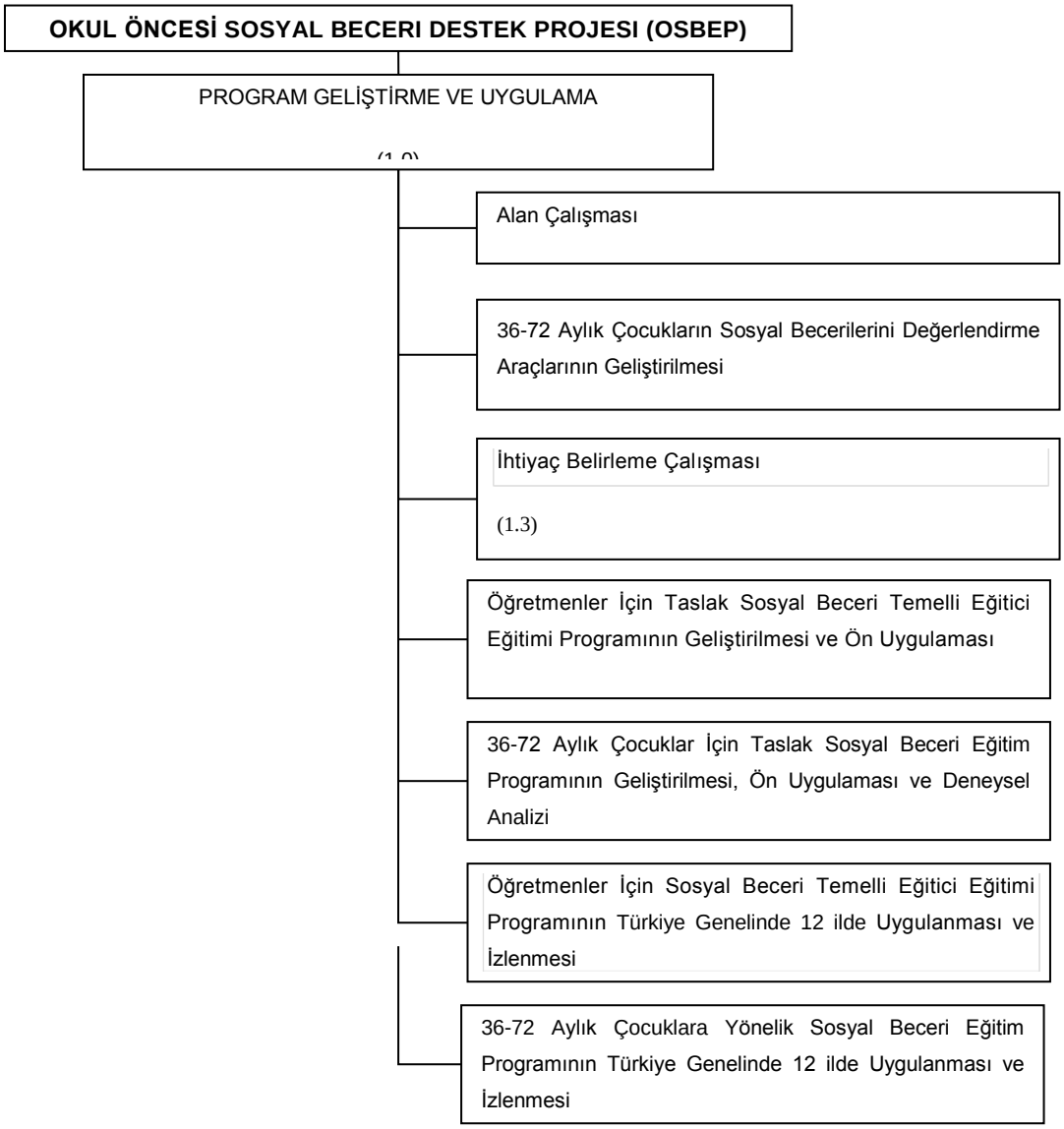
PROJENİN KAPSAMI

36-72 aylık çocuklara yönelik Sosyal Beceri Eğitim Programı Türkiye genelinde on iki ilde uygulanacaktır. Bu amaca ulaşmak için uygulamanın yapılması, sonuçların analizi doğrultusunda Sosyal Beceri Eğitim Programının izlenmesi ve değerlendirilme sonuçlarının analizi gerçekleştirilecektir.

1. İlk aşamada; projenin genel ve özel amaçlarının gerçekleştirilmesinde görev alacak proje ekibi ile çalışma ortamının düzenlenmesinin ardından, mevcut yazılı kaynakların incelenmesini, yurt içi ve yurt dışında ilgili çalışmaların yerinde gözlenmesini ve incelenmesini, hedef grupların ve projeye olan katılımlarının belirlenmesini, ilgili kurum ve kuruluşlarla görüşmelerin yapılmasını ve işbirliğinin oluşturulmasını kapsayan bir alan çalışması gerçekleştirilecektir.
2. İkinci aşamada, 36-72 aylık çocukların sosyal becerilerini değerlendirme yöntem ve araçları geliştirilecektir. Bu amaca ulaşmak için; uyarlanacak ya da geliştirilecek ölçme araçları belirlenecek, uyarlanacak ölçeklere ilişkin gerekli izinler alınarak, Türkiye örneklemi için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılacaktır.
3. Okul öncesinde sosyal beceri eğitimi konusunda çocuk, öğretmen ve anne babaların ihtiyaçlarını belirlenecektir. Bu doğrultuda; çalışma grubu belirlenecek, ihtiyaç belirleme anketi oluşturulacak, ihtiyaç belirleme anketi uygulanacak, veriler değerlendirilecek ve ihtiyaç belirleme çalışmalarının sonuçları raporlaştırılacaktır.

4. Öğretmenler için taslak sosyal beceri temelli eğitici eğitimi programı geliştirilecek ve ön uygulaması yapılacaktır. Bu aşama, eğitici eğitimcilerinin belirlenmesi, eğitim programının uygulanması, eğitim programının değerlendirilmesi, taslak eğitim programı kitapçığının ve materyallerinin hazırlanmasını kapsayacaktır.
5. Örgün eğitim programlarını destekleyici 36-72 aylık çocuklara yönelik taslak sosyal beceri eğitim programları geliştirilecek, ön uygulama yapılacak ve deneysel analiz yöntemiyle deneysel analizleri yapılacaktır. Bu amaç çerçevesinde; belirlenecek amaç ve kazanımlara uygun eğitim yöntem-teknikleri, materyalleri hazırlanacak ve uzman görüşüne sunularak düzeltme sonrasında, eğitim programı ve materyallerinin ön deneme formları oluşturulacaktır.
6. Öğretmenler için Sosyal Beceri Temelli Eğitici Eğitimi Programı Türkiye genelinde on iki ilde uygulanacaktır. Bu amaca ulaşmak için öncelikle, on iki ilden seçilen eğitici eğitimcileri örnekleminde program uygulanarak değerlendirilecek, izlenecek ve program gözden geçirilerek geliştirilecektir.

PROJENİN UYGULAMA SÜRECİ



PROJE SONUCUNDA ELDE EDİLECEK ÇIKTILAR

- Okul öncesinde sosyal beceri eğitimi konusunda mevcut durumu incelemek amacıyla yapılan ihtiyaç belirleme çalışmaları sonucunda çocuk, öğretmen ve anne babalara yönelik üç adet ihtiyaç belirleme anketi ve ihtiyaç belirleme çalışması sonuç raporu çıktıları elde edilecektir.
- 36-72 aylık çocukların sosyal becerilerini değerlendirme yöntem ve araçlarının geliştirilmesi aşamasında; değerlendirme araçları ve ölçek uyarlama - geliştirme sürecini içeren ölçme araçları kitapçığı elde edilecektir.
- Öğretmenler için sosyal beceri temelli eğitici eğitimi programının geliştirilmesi ve ön uygulaması sonucunda; sosyal beceri eğitici eğitimi programı ve çalışma materyalleri, sosyal beceri eğitim portalı, öğretmen kılavuz kitabı çıktıları elde edilecektir.
- Öğretmenler için eğitici eğitimi programının Türkiye genelinde on iki ilden seçilen öğretmenlere uygulanması ve hemen akabinde öğretmenlerin on iki ilde 36-72 aylık çocuklar için sosyal beceri eğitimi programının uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi çalışmaları gerçekleştirilecektir.

Uluslararası, ulusal alan çalışması ve ihtiyaç belirleme çalışması sonucunda ulaşılan verilere dayalı olarak hazırlanan Türkiye'de okul öncesi eğitim alanındaki ilk Sosyal Beceri Eğitim Programı ve materyalleri araştırmanın ar-ge ürünü olarak eğitim sistemimize kazandırılacaktır. Ayrıca eğitici eğitimi çalışmaları ile eğitici eğitimcileri yetiştirilerek on iki ilde okul öncesi eğitim sınıflarında sosyal beceri eğitim programları uygulamaya konulacaktır.

KAYNAKÇA

Akfırat- Önalan, F. (2006). *Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama*. Yaratıcı Drama Dergisi. *1*(1): 39-58.

Akkök, F. (2006). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi (Anne-baba el kitabı).* Özgür Yayınları:128, İstanbul.

Avcıoğlu, H. (2003). *Okul öncesi dönemdeki çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile sunulan öğretim programının etkinliğinin incelenmesi. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı,* **5-11 Ekim,** Ya-Pa, İstanbul.

Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Çetin, F., Bilbay, A. ve Kaymak, D. B. (2003*). Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler. grup eğitimi*, 3. baskı, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.

Çivitçi, A. veÇivitçi, N. (2009). *İlköğretim öğrencilerinde algılanan sosyal beceri ve mantık dışı inançlar*. İlköğretim Online, 8 (2): 415-424 (http://ilkogretim-online.org.tr/adresinden 10.04.2009 tarihindealınmıştır).

Çubukçu, Z. ve Gültekin M. (2000*). İlköğretimdesosyalbecerileringerçekleşmedüzeyi. IX. Eğitim BilimleriKongresi*, (27-30 Eylül) Bildiriler, 1: 277-289.

Deniz, E. (2003). *Üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (3).

Elias, M. J.,Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T, Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. ve Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning.*USA: ASCD.

Genç, S. Z. (2005). *İlköğretimde sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi üzerine bir araştırma*. KastamonuEğitim Dergisi,13 No:1, 41-54.

Gresham, F. M. (1981). *Assessment of children's social skills*.Journal of School Psychology, 19: 120–133.

Gresham, F. M. (1985). *Behavior disorder assessment: Conceptual,definitional, and practical considerations*. SchoolPsychology Review, 14: 495–509.

Gresham, F.M. ve Eliot, S. (1990). *Social skills rating system*. MN: Circle Pines, American Guidence Service.

Kamaraj, I. (2004). *Sosyal becerileri derecelendirme ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanmas ıve beş yaş çocuklarının atılganlık sosyal becerisini kazanmalarında eğitici drama programının etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kamaraj, I. (2008). *Erken çocukluk döneminde sosyal becerilerin gelişiminde öğretmenlerin rolü*. Çoluk Çocuk Dergisi. (78): 6-8.

MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü. *Okul öncesi eğitim programı* (36-72 Aylık Çocuklar İçin). Ankara- 2006

Özbek, A. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarına davam eden ve etmeyen çocukların ilköğretim birinci sınıfta sosyal gelişim açısından öğretmen görüşüne dayalı olarak karşılaştırılması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Seven, S., Yoldaş, C. (2007). ***Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi.* Yüzüncü Yıl Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi,* IV (1): 1-18.**

Swindells, D. veStagnitti, K. (2006). Pretend play and parents'view of social competence: the construct validity of the child-ınitiated pretend play assessment. Australian Occupational Therapy Journal (53): 314–324.

Wortham, S.C. (1998). *Earlychildhoodcurriculum*. United States of America: Prentice Hall.

Verduyn, C. M., Lord, W., ve Forrest, G. C. (1990). *Social skills training in schools: An evaluation study*. Journal of Adolescence, *13:*,3–16.

Yukay, M. (2006), *Okul önces idönemdeki çocukların kişilerarasıilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış sosyal beceri eğitimi programının değerlendirilmesi.* 1. Uluslar arası Okul Öncesi Eğitim Kongr*esi,* 30 Haziran-3 Temmuz2004. M.Ü. Ya-Pa Yayınları, İstanbul.

Yüksel, G. (2001), *Öğretmenlerin sahip olmaları gereken davranış olarak sosyal beceri*. Milli Eğitim Dergisi, (150) Mart, Nisan, Mayıs. *http://tuikapp.tuik.gov.tr/DIESS (adresinden 2007 tarihindealınmıştır).*

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİ HAKKINDAKİ BİLGİ DÜZEYLERİ

THE KNOWLEDGE LEVEL OF PRESCHOOL TEACHER TRAINEES ON SCIENTIFIC PROCESS SKILLS

Süleyman AKÇAY
K.Ü. Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi ABD
sakcay@kastamonu.edu.tr

A. Oğuzhan KILDAN
K.Ü. Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi ABD
aokildan@kastamonu.edu.tr

ÖZET

Okul öncesi dönem akademik eğitim öncesinde sosyal becerilerin kazanıldığı, çevreyi ve dünyayı algılamaya ilişkin ilk gözlemlerin yapıldığı, varlıkları sınıflama, karşılaştırma gibi bilimsel süreç becerilerinin kazanılmaya başladığı çok önemli bir dönemdir. Okul öncesi öğretmenlerinin de bilimsel süreç becerileri konusundaki yeterlilikleri sınıflarındaki çocukların bu becerileri edinimini doğrudan etkileyecektir. Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesidir.

Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği 3. ve 4. sınıflarda okuyan 81 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veriler bu öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Araştırmada bilgi toplamak için (a) "Kişisel bilgi formu", (b) "Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden "betimsel analiz" kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar üçlü kategoride (Tamamen Uygun, Kabul Edilebilir, Yetersiz) değerlendirilmiş, bu süreçler sonucu sayısallaştırılan veriler SPSS programına aktarılmış ve tanımlayıcı (descriptive) istatistik, bağımsız örneklemler için T testi (independet sample T test) ve Tek Yönlü Varyans analizi (One Vay Anova) kullanılarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri içerisinde özellikle gözlem yapma, karşılaştırma ve sınıflama başlıklarında diğer başlıklara göre oldukça başarılı oldukları, uzay zaman ilişkilerini kullanma, değişkenleri tanımlama ve kontrol etme, hipotez kurma başlıklarında ise diğer başlıklara göre başarısız oldukları görülmüştür. Ayrıca okul öncesi öğretmen adaylarının akademik not ortalamaları arttıkça bilimsel süreç becerilerindeki başarılarının da arttığı, fakat bilimsel süreç becerilerindeki başarıları ile sınıflarına, yaşlarına, bölüm tercih nedenlerine ve tercih sıralarına göre ise anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bilimsel Süreç becerileri, Okul Öncesi Eğitim, Öğretmen Adayları

ABSTRACT

Pre-school period is an important period before academic education where scientific process skills are start to be gained as gaining social skills, first observation about the perception of the environment and world, categorization of things and comparison. The pre-school teachers' competencies on scientific process skills will directly affect the children acquiring these skills. The objective of this study is to identify the knowledge level of the pre-school teacher trainees about scientific process skills.

The study group of the research constitutes from the 81 teacher trainees who are at their 3rd and 4th year at the Department of Pre-School Education, Education Faculty, Kastamonu University. The data has been collected by the interviews done with the teacher trainees. For data collection the (a) "Personal Information Form", (b) "Interview Form" has been used. In the research "descriptive analysis" which is one method of qualitative analysis was used, also the answers were evaluated in three categorisation (Completely Appropriate, Acceptable, Insufficient), at the end of this process the data which was numerated was transferred to the SPSS programme and interpreted by descriptive statistics, independent sample T test, and One Way Anova.

As a result of the research, the pre-school education teacher trainees' were more successful in the scientific process skills as observation, comparison and categorization topics than the other topics, and were unsuccessful in using space time relation, defining variables and control, hypothesize according to the other topics. Also, as the academic grade point average increases their success in scientific process skills increases, but significant difference has not been found between the success in scientific process skills and the years they are in, age, reasons of department selection and selection order.

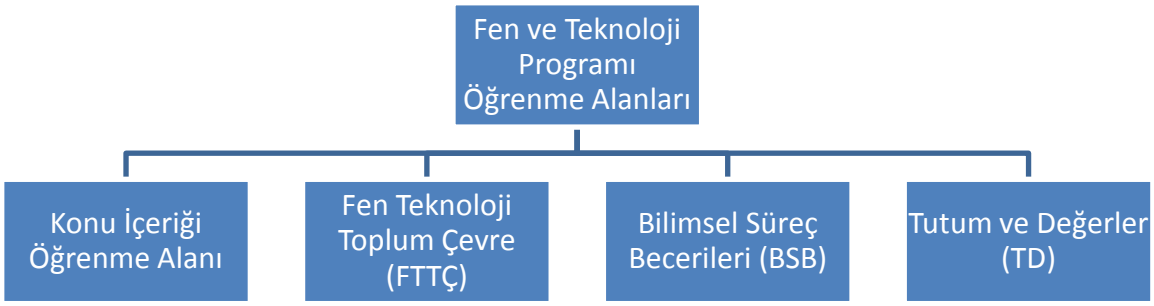
Key Words: Scientific Process Skills, Pre-school Education, Teacher Trainees

GİRİŞ

Okul öncesi eğitimin önemi konusundaki bilinç düzeyi bütün dünyada olduğu gibi Türkiye'de de giderek artmakta, bu eğitimin yaygınlaştırılması ve kalitesinin arttırılmasına yönelik çalışmalar hızlı bir şekilde devam etmektedir. Okul öncesi eğitim hem hayata hazırlık hem de ilköğretime hazırlıktaki deneyimler açısından çok önemli süreçleri içermektedir. Bu yüzden bu eğitimi gerçekleştirecek olan öğretmenlerin niteliği ve kalitesi çok önemlidir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerin, çocukların sosyalleşmelerine katkı sağlamak ve onları yaşadığı toplumun bir üyesi olmanın farkına vardırma gibi sorumluluklarının yanında ayrıca çocukların dünyadaki fen ve doğa olaylarını anlama ve algılamalarına yardımcı olma gibi çok önemli görevleri de vardır. Bu yüzden okul öncesi öğretmenlerinin yetişmesinde sadece sosyal süreç becerilerine değil, akademik ve bilimsel süreç becerilerine de önem verilmesi gerekmektedir.

2004 yılında düzenlenen yeni ilköğretim fen ve teknoloji programında eski programdan farklı olarak içerinde bilimsel süreç becerilerinin de bulunduğu dört öğrenme alanı yer almaktadır (Çepni ve Çil, 2009):



Yeni programın tanımladığı öğrenme alanları içerisinde BSB **(Bilimsel Süreç Becerileri)** olması, programın bu konuya verdiği önemi göstermektedir.

Bilimsel süreç becerileri bilgi oluşturmada, problemler üzerinde düşünmede ve sonuçları formüle etmede bilim insanlarının kullandıkları düşünme becerileridir. Bilimsel süreç becerilerini kazanan öğrenciler bilimsel bir araştırmanın nasıl yapıldığını anlar ve karşılaştıkları sorunları bilimsel yöntemler kullanarak çözebilirler. Bu bağlamda, BSB kazanımları fen ve teknoloji öğretiminin bel kemiğini oluşturmaktadır (Çepni ve Çil, 2009).

Bilimsel dünyada kullanılan düşünme süreçleri, öğrencilerin fen bilgisi öğrenimini düzenlemek için de gereklidir. İlköğretim fen eğitiminin amacı, araştırmaya ve keşfetmeye dayanan bir yaklaşımla öğrencide zengin deneyimler birikimi sağlamaktır. Bu deneyimlerde bilimsel süreç becerileri de bir araç olarak kullanılır. Öğrenciler feni veya diğer konuları öğrenmeyi en iyi kendi deneyimleri ile sağlarlar. Bu, öğrencilerin bilimsel süreçleri fen öğrenmenin bir aracı olarak kullanmaları zorunluluğunu doğurur (Turgut ve diğ. 1997).

Bilimsel süreç ve eleştirel düşünme becerileri kazanmış öğrencilerin beden ve zihin yapıları bilimsel araştırma yoluyla öğrenebilmeleri için aktif durumdadır. Bilimsel muhakeme becerilerini kazanmış öğrenciler ise yeni zihinsel açılımlarla bir bilinç sıçraması yaşarlar. Bu yaşantı onlara, kendilerini bir araştırmadan diğerine sürükleyecek yeni ufuklar açar (Dökme, 2004).

Literatüre bakıldığında farklı kaynaklara göre bilimsel süreç becerilerinin değişik sınıflandırılmaları mevcuttur. Bunlardan bazıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Farklı Kaynaklara Göre **Bilimsel** Süreç **Becerilerinin Sınıflandırılması**

	Ulusal Fen Eğitimi Standartları	**Californiya Eyaleti**	**FOSS Projesi**	**Harlen** ve **Jelly(1989)**	**Harlen (1997)**
Yurt Dışı Çalışmalar	Soru Sorma Plânlama ve Düzenleme Veri Toplama Verileri kullanma İnceleme ve Açıklama Bilimsel Araştırmayı Anlama	Gözlem Açıklama Karşılaştırma Sıralama Sınıflama İlişkilendirme Sezdirme Uygulama	Gözlem Açıklama Karşılaştırma Organize Etme İlişkilendirme Sezme Uygulama	Gözlem Açıklama Tahmin Soru sorma İletişim Araştırma Plânlama ve Üretme	Gözlem Hipotez Geliştirme Araştırmalar Plânlama Bulguları Yorumlama Sonuçlara Ulaşma Sonuçları Açıklama Tutumlar: Bulguları toplamak ve kullanmak için gönüllülük Bulgular ışığında fikirleri değiştirmeye gönüllü olmak İşlemleri incelemeye gönüllü olmak
	Turgut ve Diğerleri (1997)		Arslan **(Gürsel) (1998)**		

	Temel Süreçler:	Gözlem yapabilme
	Gözlem Yapma	Açıklama yapabilme
	Ölçme	Tahmin edebilme
	Sınıflama	Soru sorabilme
	Verileri Kaydetme	Araştırma yapabilme
	Sayı ve Uzay İlişkileri	İletişim kurabilme
	Nedensel Süreçler:	Plânlayarak üretebilme
	Önceden Kestirme	Yeni fikirlere açıklık
Türkiye'deki	Değişkenleri Belirleme	Öğrenmeye meraklı oluş
Çalışmalar	Verileri Yorumlama	Gerçekliklere oryante olabilme
	Sonuç Çıkarma	Kanıtlara saygı duyuş
	Deneysel Süreçler:	Kanıtların ışığında düşüncelerini değiştirmeye istekli oluş
	Hipotez Kurma	Eleştirel düşünebilme
	Verileri Kullanma ve Model Oluşturma	Öğrenme sürecinde risk alabilme
	Deney Yapma	Görüşlerini savunabilme
	Kontrol	Başkalarının görüşlerini sorgulayabilme
	Karar Verme	

(Akt: Arslan ve Neşe, 2004)

Araştırmamızda kullanılan BSB başlıklarının tanımları:

Gözlem yapma: Duyu organlarıyla veya duyu organlarının hassasiyetini artıran araç ve gereçlerle objeleri veya olayları incelenme becerisidir. Etkili bir gözlem yalnızca bakmak değil belirli bir amaçla dikkatle (konsantre olarak) ve sistemli bir şekilde bakmaktır (Akt: Temiz, 2007).

Karşılaştırma: gözlem yaparken kullanılan araç gereç ve duyu organları sonucu elde ettiğimiz verileri birbirleri ile nitelik veya niceliklerine göre kıyaslamak. Büyük- küçük, ağır-hafif gibi..

Sınıflama: Objeleri, olayları veya objeleri ve olayları temsil eden bilgileri, bazı metotlar ve sistem kullanarak, benzer ve farklı özelliklerine göre gruplara ayırma becerisidir. Bu süreç öğrencilerin önceki bilgileri ile yeni kavramlar arasında ilişki kurmasını sağlar. Renkli olanlar veya turuncular, sarılar, kırmızılar gibi (Akt: Temiz, 2007).

Ölçme: Yapılan nicel gözlemleri geleneksel veya geleneksel olmayan standartlarla karşılaştırma becerisidir. Ölçme en basit seviyede kıyaslama ve saymadır, doğrusal boyutları, alanı, hacmi, zamanı,

sıcaklığı, kütleyi vb. ölçülebilir nitelikleri tanımlamak için standart ve standart dışı birimler kullanmayı kapsar (Akt: Temiz, 2007).

Uzay Zaman İlişkilerini kullanma: Tüm nesneler uzayda bir yer işgal eder. Uzay/zaman ilişkilerini kullanma becerisi, uzaysal düzenlemeleri, yönelimleri, hareketi ve sürati, simetrileri ve değişme oranlarını ayırt etmede ve tarif etmede kullanılan becerilerdir (Akt: Temiz, 2007).

Önceden kestirme (Çıkarım yapma): Deneyimlerimizden ve gözlemlerimizden elde ettiğimiz verilerle bir olay yada durum hakkında fikir yürütme, çıkarım yapabilme becerisidir. Bulutların gelmesinden ve rüzgarın çıkmasından yağmurun gelebileceği çıkarımında bulunmak.

Sonuç çıkarma (Tahmin etme): Önceden kestirme gibi önceki gözlemlerimizden ve deneyimlerimizden yola çıkarak bir olay yada durum hakkında, çıkarımda bulunmaktır. Önceden kestirmeden farkı ise gözlem ve deneyimlerimize dayanarak, şu şu koşullar oluşursa böyle bir olay olabilir emek veya bu olay şu sebepten olsu diyerek olayın oluş sebebi hakkında açıklama getirebilme becerisidir.

Hipotez kurma: Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi hakkında deneyle sınanabilecek bir problem sorusu geliştirme becerisidir. Hipotez kurmak, doğru olduğu düşünülen düşünce ve tecrübelere dayalı test edilebilir ifadeler oluşturmaktır (Akt: Temiz, 2007).

Değişkenleri tanımlama ve kontrol etme: Bir hipotezi sınamaya yönelik deney tasarlama becerisidir. Deney tasarımı, hipotezle ilgili olan değişkenlerin dışındaki tüm değişkenleri sabit tutulup, bağımsız değişkeni değiştirerek bağımlı değişken üzerindeki etkiyi araştırmayı içermelidir (Akt: Temiz, 2007).

Son yirmi yıl içerisinde BSB ve BSB ile tutum arasındaki ilişkiler üzerine çeşitli çalışmalar (Downing ve Filer, 1999; Dönmez ve Azizoğlu, 2010; Aktamış ve Ergin 2007) yapılmıştır. Bu çalışmalarda ilköğretim öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ile fen tutumu arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Monhardt ve Monhardt (2006) değişik yaş gruplarına hitap eden, okul öncesi yaşlardan üniversite seviyesine kadar; sadece deney yöntemine değil farklı öğretim veya öğrenme yöntemlerine yer veren bilimsel süreç becerilerinin nasıl geliştirilebileceğini anlatan kaynak kitap önerilerinde bulunmuşlardır.

Kılıç ve arkadaşları (2008) İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programını bilim okuryazarlığı ve bilimsel süreç becerileri açısından analiz etmişler ve bilimsel süreç becerileri yönünden, temel bilimsel süreç becerilerinin, birleştirilmiş bilimsel süreç becerilerine göre daha fazla vurgulandığını bulmuşlardır.

Şahin-Pekmez ve arkadaşları (2010) çalışmalarında İlköğretim Bölümü Fen Eğitimi Anabilim Dalı öğretim programında yer alan Fen Laboratuarı Uygulamaları dersi sürecinde öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin ve bilimsel yaratıcılıklarının düzeylerini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Çalışmanın örneklemi Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesindeki ilköğretim fen ve matematik bölümü öğretmen adaylarıdır. İlköğretim fen ve ilköğretim matematik öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ile yaratıcılıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Anagün ve Yaşar (2009) Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim programının benimsediği yapılandırmacı yaklaşımın 5E öğretim modeline dayalı olarak uygulanması ile ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde bilimsel süreç becerilerinin nasıl geliştirilebileceğini amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda yapılan eylem araştırmasının öğrencilerin bilimsel süreç becerileri gelişimi üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Akman vd. (2003) 6 yaş çocukları ile çalışmışlar ve bilim süreçlerini kullanma olarak MEB ve özel anaokulları arasında anlamlı bir fark bulmuşlardır. Yani bilim süreçlerini, özel anaokullarına devam eden çocukların MEB bağlı anaokullarına devam eden çocuklara kıyasla daha çok kullandıklarını belirlemişlerdir.

Ancak literatürde okul öncesi öğretmen adaylarının BSB üzerine herhangi bir yayına rastlanamamıştır. Bu çalışmada Aktaş (2007)'nin beş temel (Gözlem, Karşılaştırma, Sınıflama, Ölçme, İletişim-ilişki kurma) iki orta (çıkarım yapma, tahmin etme) ve iki ileri süreç becerileri (hipotez oluşturma, değişkenleri tanımlama ve kontrol etme) olarak sınıflandırdığı dokuz bilimsel süreç becerisi temel alınmıştır. "İletişim-ilişki kurma" başlığı, "Uzay-zaman ilişkilerini kullanma" olarak değiştirilmiştir. Amaç; bu başlıklar hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının bilgi düzeylerini belirlemektir. Ayrıca öğretmen adaylarının çeşitli demografik özelikleri ile BSB arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı araştırılmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden "betimsel analiz" kullanılmıştır. Betimsel analizde dört aşama vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008): (1) Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, (2) tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, (3) bulguların tanımlanması, (4) bulguların yorumlanması. Bu araştırma; verilerin önceden belirlenen temalara göre düzenlenip, yorumlandığı için betimsel analiz olarak tanımlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği 3. ve 4. sınıflarda okuyan 81 öğretmen adayı oluşturmuştur. Bunlardan 42 si 3. sınıf 39 tanesi son sınıf öğrencisidir. Veriler bu öğretmen adayları ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Görüşme formu öğretmen adaylarının çeşitli demografik özelliklerinin (sınıf, yaş, mezun olunan lise, bölüm memnuniyeti, akademik not ortalaması, bölüm tercih nedeni, tercih sırası) olduğu kişisel bilgi bölümü ve 9 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu sorularda öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerini maddeler halinde cevaplamaları ve örneklemeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler yaklaşık bir saat sürmüştür.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar Vazquez-Alanso ve Manassero-Mas (1999)'ın kullandığı üçlü kategoride (Tamamen Uygun, Kabul Edilebilir, Yetersiz) değerlendirilmiştir. Bu kategorizenin nicelleştirilmesi işleminde de yine Vazquez-Alanso ve Manassero-Mas (1999)'ın kullandığı ve önerdiği (3.5/1/0) skorlaması kullanılmıştır. Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,64 bulunmuştur.

Araştırmada elde edilen verileri, araştırmacılar ve bir alan uzmanı birbirlerinden bağımsız çalışarak yukarıdaki kriterlere göre kodlamışlardır. Kodlamalar sonucunda ortaya çıkan "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olan kodlar belirlenmiş ve aşağıdaki eşitlik kullanılarak Miles, M. B. ve Huberman A. M. (1994) kodlayıcılar arası güvenirlik % 94 olarak bulunmuştur.

Güvenirlik = Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı

Bu süreçler sonucu sayısallaştırılan veriler SPSS programına aktarılmış ve tanımlayıcı (descriptive) istatistik, bağımsız örneklemler için T testi (independet sample T test) ve Tek Yönlü Varyans analizi (One Vay Anova) kullanılarak yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırma sonucu elde edilen veriler bilimsel süreç becerilerinin 9 başlığı hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının bilgi seviyeleri Tablo 2'de frekans ve yüzde olarak listelenmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri

BSB Başlıkları	Tamamen Uygun		Kabul Edilebilir		Yetersiz	
	f	%	f	%	f	%
Gözlem yapma	16	19,8	62	76,5	3	3,7
Karşılaştırma	10	12,4	70	86,4	1	1,2
Sınıflama	10	12,4	67	82,7	4	4,9
Ölçme	3	3,7	67	82,7	11	13,6
Uzay Zaman İlişkilerini kullanma	0	0	67	82,7	14	17,3
Önceden kestirme (Çıkarım yapma)	1	1,2	79	97,6	1	1,2
Sonuç çıkarma (Tahmin etme)	5	6,2	64	79	12	14,8
Hipotez kurma	3	3,7	55	67,9	23	28,4
Değişkenleri tanımlama ve kontrol etme	4	4,9	25	30,9	52	64,2

Tablo 2'de görüldüğü gibi okulöncesi öğretmen adayları gözlem yapma, karşılaştırma ve sınıflama başlıklarında diğer başlıklara göre oldukça başarılı gözükmektedirler. Ayrıca okulöncesi öğretmen adaylarının örnek bulmada bu başlıklarda daha başarılı oldukları gözlenmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde Uzay Zaman İlişkilerini kullanma başlığına "Tamamen Uygun" cevap veren hiçbir öğretmen adayı çıkmamıştır. Bunun sebebi olarak görüşmelerimizde de görüldü ki; Uzay zaman ilişkileri başlığı kaynaklarda değişik başlıklar altında verilmiş veya çok az değinilmiştir. Öğretmen adaylarının çoğu BSB içerisinde bu kavramı ilk defa duyduklarını söylemişlerdir. Aşağıda açık uçlu sorulara verilen bazı cevaplar gösterilmiştir:

Gözlem yapma:

Tamamen uygun:

32. Öğretmen adayı:

Gözlem bireyin duyu organları yoluyla, çevresinde meydana gelen durum yada olguları incelemesidir. Örneğin; okul içerisinde yürürken bahçeden geçenleri gözlemlemek.

59. Öğretmen adayı:

Gözlem, bir olayın doğal ortamında, müdahale edilmeden bilgi sahibi olunmasıdır. Buna örnek olarak bir çocuğun oyun ortamında nasıl davrandığını gözlemlemeyi verebiliriz. Hangi materyalleri (oyun için) kullandığı, daha çok hangi oyunları oynadığı gibi kriterler ile gözlem yapılabilir.

Kabul edilebilir:

51. Öğretmen adayı:

Belirlenmiş bir konu hakkında, belirli bir olayın yada kişinin incelenmesi. Örneğin yeni ekilen bir bitkinin her gün belirli aralıklarla izlenmesi.

75. öğretmen adayı:

Bir durumun yada olayın hiç müdahalede bulunulmadan veya bulunularak belirli bir süre gözlemlemektir. Örneğin fasulyenin çimlenmesini gözlemlemek.

Yetersiz:

3. öğretmen adayı:

Ders sürecinde işlenecek konunun görsel zekalara hitap etmesi, böylece öğrencinin daha kalıcı bilgi edinmesi.

11. öğretmen adayı:

Bir olay ya da kişide meydana gelebilecek değişmeleri saptama. Örneğin uyum sorunu yaşayan bir çocuğun davranışları.

Değişkenleri tanımlama ve kontrol etme

Tamamen uygun:

58. öğretmen adayı:

Yapılan araştırma aşamasında bir sabit grup, bir de özellikleri değişen grup oluşturulur. Sabit grupta şartlar önceden belirlenmiştir. Değişken grupta ise şartlar diğer gruba göre bazı değişmeler gösterir.

19. öğretmen adayı:

Değişkenler dörde ayrılır: Bağımlı, bağımsız, sürekli ve süreksiz değişken. Bunlar bir durumun diğer durum üzerine etkisini araştırırken kullanılır. Örneğin; bilgisayar destekli eğitimin yeni ilköğretim programı üzerindeki etkisi nedir? Burada yeni ilköğretim programı bağımsız, bilgisayar destekli eğitim bağımlı değişken olur.

Kabul edilebilir:

21. öğretmen adayı:

Dış etkenlere bağlı olarak farklılaşma. Örneğin sınav başarısı.

23. öğretmen adayı:

Bir durumun sürekli farklı sonuçlar vermesidir. Bir olaya etki eden veya etmeyen değişkenler vardır. Bunlar sürekli ve süreksiz değişkenler. Örnek: yaş, boy, kilo bunlar birer değişkendir.

Yetersiz:

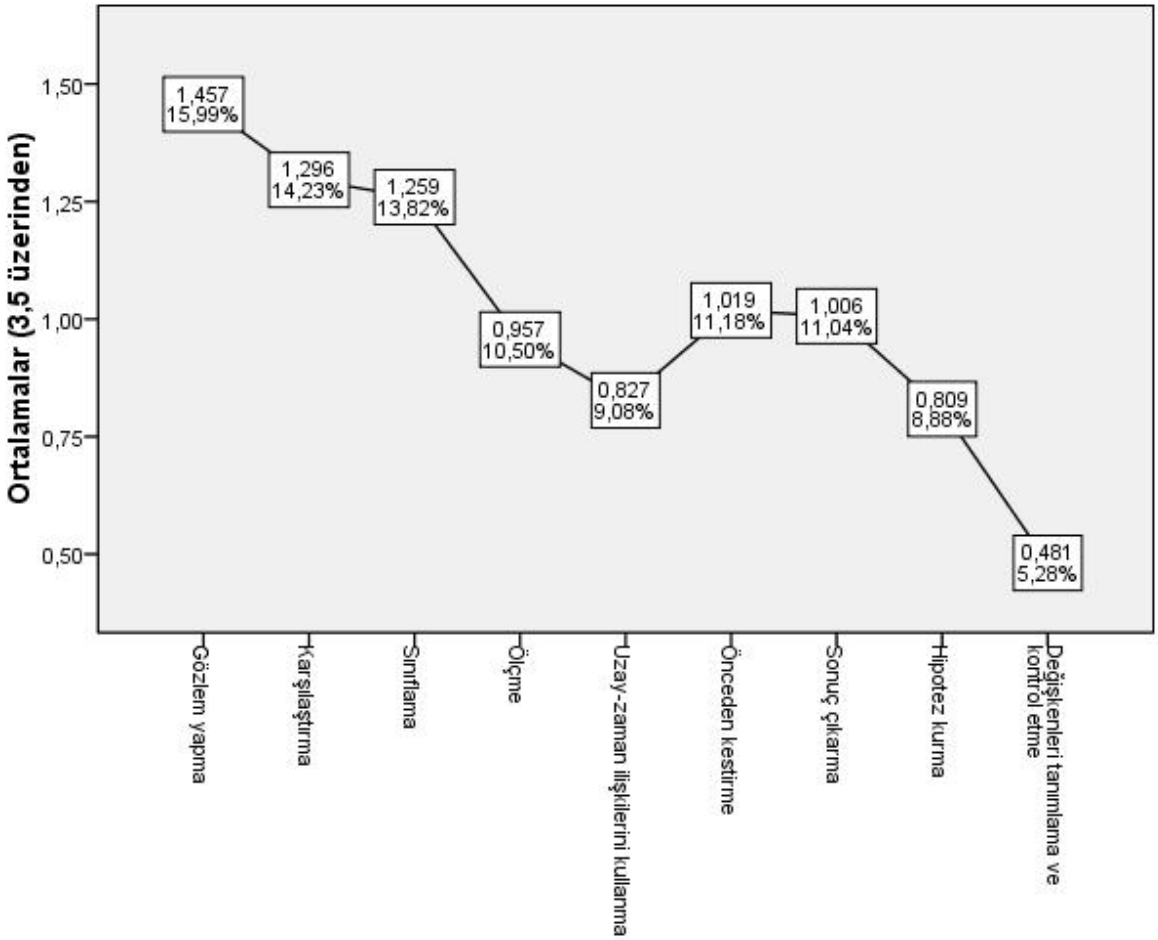
28. öğretmen adayı:

Bireylere ve olaylara göre farklılıklar. Değişken deyince aklıma ilk gelen bir konunun önem sırasının herkese göre farklılık göstermesi geliyor.

30. öğretmen adayı:

Bir olgunun duruma göre değişim göstermesi. Örneğin; sigara içmenin sağlık üzerine etkirli olumsuzdur.

Şekil 1. BSB Başlıklarına göre öğretmen adaylarının ortalama puanları ve yüzdeler.



Şekil 1 de daha açık bir şekilde görülmektedir ki ileri bilimsel süreç becerilerinde başarı oldukça düşmektedir. Ölçme ve uzay zaman ilişkilerini kullanmada görülen kırılmalar bu konulara okul öncesi öğretmen adaylarının akademik eğitimleri sürecinde aldıkları fen ile ilgili derslerinde çok fazla değinilmediği sonucunu çıkarmaktadır.

Öğretmen adaylarının demografik özelliklerine göre ilişkisiz örneklemler için T testi (independent sample T test) ve Tek Faktörlü varyans analizleri yapılmış, analizler sonucunda akademik not ortalamaları ile BSB toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş ve Tablo 3'de gösterilmiştir. Öğretmen adaylarının sınıflarına, yaşlarına, bölüm tercih nedenlerine, tercih sıralarına göre ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 3. Toplam BSB Puanları ile Akademik not ortalamaları arasındaki T-testi Sonuçları

Akademik Not Ort.	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
2-3	41	7,82	1,91	79	4,27	0,000
3-4	40	10,08	2,78			

Öğretmen adaylarının BSB puanları akademik not ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. [$t_{79} = 4{,}27$, p<.0001]. Akademik not ortalaması 2-3 arası olanların BSB puanları ($\overline{X}$ =7,82), 3-4 arası olanların ($\overline{X}$ =10,08)'dir. Ortalamalar arasındaki 2, 26'lik akademik not ortalamaları yüksek grup lehine bir fark bulunmuştur. Bu farkın 99.9 güven aralığında anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre; akademik not ortalaması ile BSB arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde bir yorum yapılabilir.

Sonuç ve Öneriler

21. yüzyıl insanlık tarafından bilgi çağı olarak kabul edilmektedir. Bu çağda bilgiye ulaşmak ve bilgiyi edinmek önceki dönemlere göre çok daha kolaydır. Eğitimin sürekli bir gelişim içerisinde olduğu düşünüldüğünde, bilgi ve dünyadaki gelişmelere uygun bir şekilde eğitim yaklaşımlarının yeniden gözden geçirilmesi ve günün şartlarına ve ihtiyaçlarına göre yeni programların ortaya çıkması gerekmektedir.

Fen ve matematik alanları, Türkiye'deki yanlış eğitim politikaları ve yaklaşımları yüzünden öğrencilerin ilgisini çekmeyen, başarılması güç bir alan olarak algılanmaktadır. Bu yüzden çocukların hem sosyal karakterlerinin oluştuğu hem de akademik öğrenme stratejilerinin gelişmeye başladığı okul öncesi dönemde fen ve matematik alanlarına yönlendirilmesi, bu alanların ilgi çekici yönlerinin ortaya konulması oldukça önemlidir. Bu nedenle örgün eğitimde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin,

hizmet öncesi eğitimlerinde daha donanımlı yetişmiş olması gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin özellikle temel bilimsel süreç becerileri konusunda yeterli olması ve öğrencilerinin seviyelerine uygun etkinlik ve yöneltmelere daha hazır yetişmesi çocukların sağlıklı bir fen temeli almaları açısından büyük önem arz eder.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda genel olarak şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

- Okulöncesi öğretmen adayları, bilimsel süreç becerileri içerisinde özellikle gözlem yapma, karşılaştırma ve sınıflama başlıklarında diğer başlıklara göre oldukça başarılı oldukları görülmüştür.
- Okulöncesi öğretmen adayları, bilimsel süreç becerileri içerisinde özellikle uzay zaman ilişkilerini kullanma, değişkenleri tanımlama ve kontrol etme, hipotez kurma başlıklarında ise diğer başlıklara göre oldukça başarısız oldukları görülmüştür.
- Ölçme ve uzay zaman ilişkilerini kullanmada görülen yetersizlikler, bu konulara okul öncesi öğretmen adaylarının akademik eğitimleri sürecinde aldıkları fen ile ilgili derslerinde çok fazla değinilmediği sonucunu ortaya çıkarmıştır.
- Okul öncesi öğretmen adaylarının akademik not ortalamaları arttıkça bilimsel süreç becerilerindeki başarılarının da arttığı görülmüştür.
- Okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerindeki başarıları ile sınıflarına, yaşlarına, bölüm tercih nedenlerine ve tercih sıralarına göre ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bu araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının kısmen de olsa bilimsel süreç becerileri konusunda belirli bir seviyede olduğu, fakat daha da geliştirilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenliği programında yer alan "Fen Eğitimi" dersinde bilimsel süreç becerileri konusuna daha fazla değinilmesi gerektiği, ya da programa okul öncesi öğretmenlerinin doğrudan bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan bir ders eklenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Aktamış, H. ve Ergin Ö. (2007) Bilimsel Süreç Becerileri İle Bilimsel Yaratıcılık Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33: 11-23

Aktaş (Arnas) Y. (2007). Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi. Ankara: Kök Yayıncılık

Anagün Ş. S., Yaşar Ş. (2009) İlköğretim Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Bilimsel Süreç Becerilerinin Geliştirilmesi, Elementary Education Online, 8(3), 843-865, http://ilkogretim-online.org.tr

Arslan (Gürsel) A. ve Tertemiz N. (2004). İlköğretimde Bilimsel Süreç Becerilerinin Geliştirilmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. Cilt 2 / sayı,4/479–49

Çepni S. ve Çil E. (2009) Fen ve Teknoloji Programları (Tanıma, Planlama, Uygulama ve SBS ile İlişkilendirme) İlköğretim 1. ve 2. Kademe Öğretmen El Kitabı. 1. Baskı. Pegem Akademi, Ankara

Downıng J.E. ve Fıler J.D. (1999) Science Process Skills and Attitudes of Preservice Elementary Teachers, Journal of Elementary Science Education, Vol. 11, No. 2, pp. 57-64.

Dökme İ. (2004) Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Ders Kitabının Bilimsel Süreç Becerileri Yönünden Değerlendirilmesi XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya

Dönmez F. ve Azizoğlu N. (2010). Meslek Liselerindeki Öğrencilerin Bilimsel Süreç Beceri Düzeylerinin İncelenmesi: Balıkesir Örneği. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED) Cilt 4, Sayı 2, Aralık 2010, sayfa 79-109.

Kılıç G. B., Haymana F., Bozyılmaz, B. (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın Bilim Okuryazarlığı ve Bilimsel Süreç Becerileri Acısından Analizi. Eğitim ve Bilim, Vol. 33, No 150

Mıles, M. B. ve Huberman A. M. (1994). An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis. (2nd Ed.). California: Sage Publications

Monhardt, L. & Monhardt, R. (2006). Creating a context for the learning of science process skills through picture books. Early Childhood Education Journal, 34, 67-71.

Şahin-Pekmez E., Aktamış H., Can, B. (2010) Fen Laboratuarı Dersinin Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri ve Bilimsel Yaratıcılıklarına Etkisi İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt. 11, Sayı. 1, ss. 93–112

Temiz B K (2007) Fizik Öğretiminde Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerinin Ölçülmesi, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Turgut, F. ve Diğerleri (1997) İlköğretim Fen Öğretimi. YÖK/DÜNYA BANKASI

Vazquez-Alonso, A., & Manassero-Mas, M.-A. (1999). Response and scoring models for the 'Views on Science–Technology–Society' instrument. International Journal of Science Education, 21, 231–247

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

Akman B., Üstün E., Güler T. (2003). 6 Yaş Çocuklarının Bilimsel Süreçlerini Kullanma Yetenekleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24: 11-14

Ek 1 (Araştırma Soruları)

Fen öğretiminde bilimsel süreç becerileri içerisinde yer alan;

1. Gözlem yapma denilince ne anlıyorsunuz. Buna bir örnek verebilir misiniz?

2. Karşılaştırma denilince ne anlıyorsunuz. Buna bir örnek verebilir misiniz?

3. Sınıflama denilince ne anlıyorsunuz. Buna bir örnek verebilir misiniz?

4. Ölçme denilince ne anlıyorsunuz. Buna bir örnek verebilir misiniz?

5. Uzay-zaman ilişkilerini kullanma denilince ne anlıyorsunuz. Buna bir örnek verebilir misiniz?

6. Önceden kestirme (Çıkarım yapma) denilince ne anlıyorsunuz. Buna bir örnek verebilir misiniz?

7. Sonuç çıkarma (Tahmin etme) denilince ne anlıyorsunuz. Buna bir örnek verebilir misiniz?

8. Hipotez kurma denilince ne anlıyorsunuz. Örnek bir hipotez kurabilir misiniz?

9. Değişken ve değişkenleri kontrol etme denilince ne anlıyorsunuz. Buna bir örnek verebilir misiniz?

BÖLÜM 9

Özel Eğitim

YÜKSEK ÖĞRENİMDE E-ÖĞRENME VE ÖZEL EĞİTİM: ANAPOD'DA VE SINIFTA İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLER

E-LEARNING AND SPECIAL EDUCATION FOR HANDICAPPED ON HIGHER EDUCATION: HEARING IMPAIRED STUDENTS IN THE CLASS AND ON THE ANAPOD

(ANAPOD: ANADOLU UNIVERSITY PODCASTING)

Behram Erdiken

Anadolu Üniversitesi, Engelliler Entegre Yüksekokulu, ESKİŞEHİR

berdiken@anadolu.edu.tr

Summary

E-Learning is increasing the relative amount of the information in the mind by enriching the content using (pictures, sounds, written works), creating alerting interactions, supplying rapid feedback, and promoting interactions among the other learners and teachers.

According to the view of the learner, learning support system is to attain the needs of the curriculum. To support learning materials, "Learning Support System" gives students various opportunities such as self access and messaging. Participants are free to choose the most suitable and uninterrupted learning hours.

Web based "learning support system "which aims to support classroom courses can be efficacious for the hearing impaired students.

The handicap of the individual may prevent the development of his/her language verbal skills. As a visual communication means, literary language has become more of an issue recently.

It is indicated that hearing impaired students make frequent mistakes on punctuation and articulation if the structure is complicated and not a flowing one, and/or if there are short sentences with limited vocabulary and repetitions.

According to researches which both scrutinize the style (syntax, morphology, punctuation, structure) of hearing impaired individuals and their classroom based studies, it is pointed out that such individuals have developed themselves in all aspects of writing.

It is also stated that e-learning tools fostered reading and writing, grammar, articulation and one to one interaction skills of the hearing impaired kids.

The point to be reached about the writing skill is that students should be able to use their writing strategies and skills independently. According to the principles of balanced reading and writing, it is not sufficient to supplement texts. Also, they should be supported by e-mails giving them feedback with corrections.

Is it possible to develop “Learning Support System” that offers stylistic and functional writing experience which will also be available outside the school and enhance the writing skills of the handicapped individuals? To answer such a question, both in class learning and “Learning Support System” strategies have been applied and examined.

The study is an action research. The participants are 22 hearing impaired students at Anadolu University, School of Hearing Impaired.
2010-2011 fall term; Ana Pod Course Portal was the supplementary course for written and spoken course.
The lessons, activities, course materials have been uploaded on the website by the lecturer and it gave opportunity to students to study beforehand. Since course materials were available on the web site for both students and the teacher, it fostered the flow and the application of the lesson positively.

The content was enriched with visuals (texts, pictures) appropriate for their language levels and lengthy enough. Hearing impaired students volunteered with enthusiasm for this “Learning Support System”, and they were able to practice whenever they wanted.

It may be considered as a disadvantage that the teacher and the hearing impaired learners are at different places in terms of communication needs, but some students were aware of the fact that they had a chance to send e-mail to their lectures. Also, they took advantage of counseling when they had troubles in understanding some points, and got immediate feedback from their lecturers which helped them to increase the number of activities and to finalize their draft.

Such a learning support system offering extensive writing can be developed for the enhancement of writing skills of the hearing impaired students. Also such a web based implementation with apt language levels can be developed as a course means and can be offered to schools, families as “Learning Support System”.In this way we may have contributions to the spread of special training.

Key words: *e-learning, learning support system, reading and writing, hearing impaired students.*

Abstract

E-learning enables fast and effective learning. “Learning Support System “can be defined as a web-based atmosphere to support the teaching and learning activities. Written language as a visual communication has become important for the hearing impaired. Is it possible to develop a“Learning Support System” that offers stylistic and functional writing experience which will also be available outside the school and enhance the writing skills of the handicapped individuals? To answer such a question, both in class learning and “Learning Support System” strategy have been applied and examined. It is an action research. The participants are 22 hearing impaired students at Anadolu University, School of Hearing Impaired.

2010-2011 fall semester; Ana Pod Course Portal was the supplementary course for written and spoken course. The lessons, activities, course materials have been uploaded on the website by the lecturer and it gave opportunity to students to study beforehand. Since course materials were available on the web site for both students and the teacher, it fostered the flow and the application of the lesson positively.

Such a learning support system offering extensive writing can be developed for the enhancement of writing skills of the hearing impaired students. Also such a web based implementation with apt language levels can be developed as a course means and can be offered to schools, families “as learning support system.”In this way we may have contributions to the spread of special training.

Key words: *e-learning, learning support system, reading and writing, hearing impaired students.*

1. GİRİŞ

İnternet üzerinden yürütülen öğrenme yolu, e-öğrenme olarak bilinmektedir. E-öğrenme, yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen, iletişim teknolojilerini eğitim hizmetine sunan, planlanmış öğrenme olarak ifade edilebilir. E-öğrenme ve sınıf tabanlı öğrenme arasındaki temel farklılık, eğitimin aktarıldığı araçtır. E-öğrenmede, öğreten ile öğrenen uzay tarafından ayrılmışlardır (Aslan, 2006, s. 123).

Öğrenenlerin sınıf ortamı derslerini desteklemeyi amaçlayan bir uygulama AnaPod'dur. ''Anadolu Üniversitesi Podcasting''projesi ile ders programlarında yüz yüze verilen derslerin sınıf ve laboratuardaki anlatımları, etkinlikleri ve ders ile ilgili materyalleri web ortamına aktarılmaktadır. Bu sayede öğrenciler zamandan ve mekândan bağımsız olarak, istedikleri yer ve zamanda ve istedikleri kadar o dersi zenginleştirilmiş ders materyalleri ile tekrar edebilmektedirler. AnaPod destekli derslerde, öğrencilerin not ortalamaları artmış ve öğrenciler dersi daha iyi takip edebildiklerini belirtmişlerdir (Sürmeli, 2010, s. 21). Bu yönüyle AnaPod Ders Portalına ''Öğrenme Destek Sistemi'' denilebilir.

E-öğrenme, içerik (resimler, sesler, yazı çalışmaları) çeşitlendirerek, dikkati canlı tutan etkileşimler yaratarak, hızlı geribildirim sağlayarak ve diğer e-öğrenenlerle ve e-öğretenlerle etkileşimi teşvik ederek bilgilerin zihinde tutulma oranını arttırmaktadır (Cantoni v.d., 2004, s. 336). Hatırlama oranı kitap okumada %20 iken, bu oran çoklu etkileşimli öğrenmede %40'a kadar çıkabilmektedir (Aytaç, 2000, s. 1). E-öğrenme daha hızlı ve etkin öğrenmeyi sağlamaktadır.

Öğrenme destek sistemi, öğretme ve öğrenme aktivitelerini desteklemek için web-tabanlı bir ortam olarak tanımlanabilir. Öğrenenin bakış açısına göre, öğrenme destek sistemi, eğitmen tarafından hazırlanan müfredata ulaşmayı sağlamaktadır. Öğrenme materyaline ek olarak öğrenme destek sistemi, öğrencilerin kullanımına, tartışma, eşanlı mesajlaşma gibi diğer desteklere fırsat vermektedir (Ismail, 2002, s. 333). Öğrenme destek sistemi içinde öğrenciler, öğrenim saatlerini belirlerken kendileri için en uygun olan ve çalışmalarının kesilmeyeceği saatleri seçmektedirler (Forman v.d., 2002, s. 80).

E-öğrenme, birçok kişi tarafından sınıf tabanlı öğrenmeye alternatif olarak düşünülmektedir. Buna karşın, teknolojinin olanaklarından faydalanan e-öğrenme, sınıf tabanlı öğrenmeyi tamamlayıcı bir şekilde kullanıldığında, çok daha verimli sonuçlara ulaşılacağı önerilmektedir (Aslan, 2006, s. 129).

Bireydeki işitmezlik sorunu dil ve sözel dil yeteneğini engelleyebilir. Görsel bir iletişim aracı olarak yazı dili, işitme engelli bireyler için önem kazanmaktadır. İşitme engelli bireylerin daha az akıcı ve karmaşık yapıda, sözcük dağarcığı sınırlı ve kısa cümlelerle, birbirinin aynı tekrarları sık yazdıkları, genellikle yazım ve noktalamada çok hata yaptıkları belirtilmektedir (Quigley and Paul 1984, s. 141; Gormley, K., and Sarachan-Deily, A.B., 1987, s. 161). İşitme engelli bireylerin yazma becerisini, biçimsel özellikler yanı sıra; içerik ve metinde akıcılık yönüne odaklanan araştırmalar da bulunmaktadır. Bu araştırmalarda, işitme engelli bireylerin yazının tüm yönlerinde gelişme gösterdikleri açıklanmaktadır.

Truax, (1985): Cincinnati Üniversitesi öğretmenleri ile birlikte işitme engelli öğrenciler için yazma stüdyoları adını verdiği ortamlar hazırladı ve sekiz haftalık sürelerle, ortalama haftada üç kez izleyerek iki yıl çalıştı. Yazı öncesi, yazma, düzeltme, tekrar yazma etkinliklerinde bulunan işitme engelli öğrencilerin bağımsız olarak yazma becerisi geliştirdiklerini ifade etmektedir (s.167).

Kluwin ve Kelly (1992): yazma süreci içerisinde işitme engelli öğrencilerin dikkatini, içerik ve metin akışına yöneltmişlerdir. İşitme engelli öğrencilerin yazılı ürünlerinde içerik niteliğinde gelişmenin yanı sıra cümlelerin yapısında da basitten daha bileşik yapılara doğru gelişme gösterdiklerini belirtmektedirler. Bu gelişmeyi, işitme engelli öğrencilerin esnek bir şekilde araştırma yapmalarıyla açıklamışlardır. Biçimsel özellikler üzerine yoğunlaşan düzeltme çalışmalarının içerik üzerine uygulamalar yapmaya yeterli fırsatları engellediğini savunmuşlardır (s.51).

Cambra, (1994): 11-14 yaş grubu işitme engelli öğrencilerle 12 hafta süreyle yazma süreci basamaklarının yer aldığı 15 farklı etkinliğe katıldı. İşitme engelli öğrenciler bu etkinlikler sonunda kendi özgün öykülerini başarılı bir biçimde ürettiler. Ürettikleri öyküler hakkında birbirleriyle tartıştılar böylece yeni yazma planları ve yazacakları yeni konular ortaya çıktı (s. 243).

Schrimer, (2000): 14 yaş işitme engelli öğrencilerle yazma süreci basamaklarının yer aldığı Dil Deneyimi Yaklaşımı çalışmalarında iki yıl çalıştı. Yazma sürecinde; yeterli yazma zamanı ve geri bildirim verilerek izlenen yazma süreci sonunda işitme engelli öğrencilerin bağımsız olarak akıcı yazdıklarını bildirmektedir (s.143).

E-öğrenme araçlarının, işitme engelli öğrencilerin okuma yazma becerilerinde; sözcük bilgisi, dilbilgisi ve sözel dil gelişiminde yararları olduğu, okuma anlama ve yazı çalışmalarında birebir etkileşimli ortamlarda öğretime destek verdiği bildirilmektedir (Cole, R., v.d., 1999, s. 50).

İşitme engelli öğrencilerin okuma yazma ve sözlü dil gelişimine e-öğrenme aracılığı ile katkı sağlanabileceği ifade edilmektedir. Gennari, R., & Mich, O. (2007), web tabanlı interaktif bir uygulamanın yararlı olduğunu belirtmektedirler. Bu uygulamanın kısa adı ‘’LOD’’ (LOgic-based e-tool for Deaf children) dur ‘’LOD’’da: geleneksel masallar 8 yaş işiten çocuklar düzeyine göre basitleştirilmiş metinler, sıralı resimlerle zenginleştirilmiştir. İşitme engelli çocukların aileleri ya da öğretmenleri çocuklarına web’ten öykü seçerek birlikte takip etmekte ve çalışabilmektedirler. Bu ders aracı ile uygulama sonucu: işitme engelli öğrencilerin sözcük dağarcığı zenginleştiği belirtilmektedir (soyut sözcükler, sıfatlar, zamirlerin -doğru kullanımı-). Sözü edilen ders aracı üç farklı özellik içermektedir. Bunlar: bilinmeyen sözcükler için sözlük bilgisi ve inşa; öykü sonunu tahmin etme; fikir alışverişinde bulunmadır. LOD web tabanlı etkileşimli eğitsel bir araçtır (s. 678). Bu araç ile yapılan uygulamalarda, işitme engelli öğrencilerin; okuma anlamada başarılı olduklarını, öykü sonunu tahmin etme ve fikir alışverişi yapma davranışı gösterdikleri belirtilmektedir. Bilgisayar teknolojisinin işitme engelli öğrencilerin okuma yazma ve dil gelişimlerinde yararlı bir araç olduğu ve daha da geliştirilmesi gerektiği önerilmektedir (Gennari, R., & Mich, O. (2007), s. 683).

Yazma ve okuduğunu anlama becerileri işitme engelli öğrencilere açıkça, sistematik ve sürekli bir şekilde öğretilmelidir (BAP, 2009, s. 190)[1]. Son yıllarda tüm dil (Whole Language

[1] İşitme Engelli Gençlere Uygulanan Dengeli Okuma Yazma Çalışmalarının İncelenmesi. Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi (BAP), Proje No: 062201.30.11.2009

Approach) ve beceri öğretimi (Skill Based Instruction Approach) yaklaşımlarının birleşimi olarak kabul edilen dengeli okuma yazma (Balanced Literacy) yaklaşımı, giderek yaygınlaşmaktadır.

Dengeli okuma yazma yaklaşımı içinde yazılı anlatım çalışmaları, öğretmenin model olmasından öğrencinin bağımsız yazılı anlatım çalışmaları yapabilmelerine doğru gittikçe azalan bir destekle yapılandırılır. Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde varılmak istenen nokta, öğrencilerin yazma becerilerini ve stratejilerini bağımsız olarak kullanabilmeleridir (Schrimer, 2000, s.125). Dengeli okuma yazma öğretiminin prensiplerine göre öğrencilere sadece kâğıt üzerinde metinlerin sağlanması yeterli değildir (Pearson, D. P., v.d., 2007; Akt: BAP. 2009, s. 86). E-posta kullanımı ile öğrencilerin yazılarını düzeltme ve yazılı anlatımlarının son halini alması için geri bildirimlerin yapılabilmesi gerekmektedir. (BAP, 2009; s. 87).

Yazma, düşüncelerin uygun seçilen sözcüklerle, etkin cümleler ve paragraflarla bir araya getirildiği, düzenlendiği, geliştirildiği süreçtir (Luckner, J.L., & Isaacson, S.L. 1990, s. 138). Yazılı anlatım öğretim sürecinde; girdi sağlanması, planlama, yazma, düzeltme yer alır. Bu süreç sonunda bir ürün sunulur. Üründe bildiriler bulunur. Bu bildiriler yazan kişinin duygu, düşünce, izlediği ya da yaşadığı olaylar olabilir.

1.1. Problem

İşitme engelli bireylerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik, yazma deneyimlerinin şekli, işlevi ve okul dışında da yazma girişimlerinin sunulacağı ‘’Öğrenme Destek Sistemi’’ geliştirilebilir mi?

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, işitme engelli gençler için dengeli okuma-yazma yaklaşımına dayalı sınıf içi okuma-yazma ortamında öğrenme ve bu öğrenmeyi destekleyen ‘’Öğrenme Destek Sistemi’’ stratejisini incelemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorular yanıtlanacaktır.

Sorular

1- İşitme engelli öğrenciler; e-mail ile ne kadar ve ne zamanlar ve ne tür faaliyetlere katıldı?

2- Öğretmen, işitme engelli öğrencilerin gönderdiği e-maillere ne kadar sürede, ne kadar geri bildirimde, açıklamada ve ne zamanlar etkileşimde bulundu?

3- İşitme engelli öğrenciler, yapılan geri bildirimlerde yer alan açıklamalara, ne kadar tekrar yazılı anlatımda bulundu ve bu yazılı anlatımlar nelerdir?

4- İşitme engelli öğrencilerin uygulanan ‘’Yazılı Ve Sözlü Anlatım’’ dersi akademik başarıları nasıldır?

2. YÖNTEM

Araştırma eylem araştırmasıdır. Eylem araştırmalarında genel olarak; gözlem kayıtları, belgeler, arşiv kayıtları ve süreç ürünleri toplanmakta ve incelenmektedir. Nitel araştırmalarda bu tekniklerle toplanan verilere ek olarak nicel veriler de toplanabilmektedir. Tüm bu tekniklerin birlikte uygulanması araştırmanın inanırlığını sağlamada önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 65). Araştırmada e-öğrenmeye olanak sağlayan’’ Öğrenme Destek Sistemi’’ AnaPod’a ders materyalleri araştırmacı tarafından girildi. Ders materyali olarak; öğrenme çıktıları, amaçlar, konular, derslerin haftalara göre dağılımı, derslerin günlük yansıtmaları, sınavlar, yazılı anlatım etkinlikleri, e-mailler, sınıf çalışma fotoğrafları ve diğer etkinlik fotoğrafları girildi. Bu araştırmada eylem verileri ‘’Öğrenme Destek Sistemi’’stratejisini uygulayan araştırmacı tarafından toplandı (ders tanıtımları, içerikleri, materyalleri, yansıtma günlükleri, öğrencilerin yazılı ürünleri ve arşiv verileri). Toplanan veriler, sistematik olarak eleştirel tutumla incelendi. Bu incelemeler izleyen çalışmalara yön vermektedir. Süregelen değerlendirmeye ek olarak, öğrencilerin e-posta arşivlerindeki yazılı anlatım etkinlik ürünlerinin analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bütünü (Güz ve Bahar Dönemi) ele alındığında süreç içerisinde tüm verilerin toplanmasından sonra kodlamalar yoluyla analiz sonuçlandırılacaktır. Araştırmanın bu aşamasında güz dönemi,‘’Öğrenme Destek Sistemi’’stratejisiyle ‘’Yazılı ve Sözlü Anlatım’’ dersi uygulanan sınıfların verileri değerlendirilmiştir. Sınıflar ve öğrenci sayıları şöyledir: Seramik 1 (6.ieö), Seramik 2 (5 ieö.), Grafik 4 (11 ieö.) olmak üzere 22 işitme engelli öğrenci katılmıştır.

3. BULGULAR

İşitme engelli gençler için dengeli okuma-yazma yaklaşımına dayalı sınıf içi okuma-yazma ortamında öğrenme ve bu öğrenmeyi destekleyen ‘’Öğrenme Destek Sistemi’’ stratejisi bulguları aşağıda verilmiştir.

3.1- İşitme engelli öğrenciler; e-mail ile ne kadar ve ne zamanlar ve ne tür faaliyetlere katıldı?

İşitme engelli öğrenciler; e-mail ile 209 bildiride bulundu. E-mail ile yapılan 209 bildirinin 62’si (%30) hafta sonu, 147’si (%70) hafta arası gerçekleşti. E-mail ile: 209 bildirinin; 16:00 - 24:00 saatleri arasında 112 (%54)ü, 24:00 - 08:00 arasında 42 (%20), 08:00 – 16 arasında 55 (%26) bildiri yapılmıştır. Bu bildiriler kapsamında: okuma anlama, serbest yazma ve tekrar yazma faaliyetlerine katılmışlardır.

3.2- Öğretmen, işitme engelli öğrencilerin gönderdiği e-maillere ne kadar sürede, ne kadar geri bildirimde, açıklamada ve ne zamanlar etkileşimde bulundu?

E-mail ile gönderilen 209 bildirinin ortalama; %59'una bir gün içinde, %41'ine 2 gün içinde geri bildirim yapılmıştır. Öğretmen, işitme engelli öğrencilerin gönderdiği 209 e-maile 181 e-mail ile geri bildiri ve ayrıca sınıftaki derslerde geri bildirim yapmıştır. E-mail ile yapılan 181 bildiride 329 açıklama yer almıştır. E-mail ile yapılan 181 geri bildirinin 42'si (%23) hafta sonu, 139'u (%77) hafta arası gerçekleşmiştir. İşitme engelli öğrencilerin gönderdiği yazılı anlatım bildirilerine, e-mail ile: 16:00 - 24:00 saatleri arasında 97 (%54), 24:00 - 08:00 saatleri arasında 43 (%24), 08:00 - 16 saatleri arasında 41 (%22) kez olmak üzere 181 geri bildiri yapılmıştır.

3.3- İşitme engelli öğrenciler, yapılan geri bildirimlerde yer alan açıklamalara, ne kadar tekrar yazılı anlatımda bulundu ve bu yazılı anlatımlar nelerdir?

İşitme engelli öğrenciler, yapılan geri bildirimlerde yer alan açıklamaları dikkate alarak, 34 kez tekrar yazılı anlatımda bulunmuşlardır. İşitme engelli öğrencilerin tekrar yazdıkları yazılı anlatımlar, serbest yazılı anlatım ve okuma anlama sorularının yanıtlarındaki düzeltme yazılarıdır. Bu yazılı ürünler araştırmanın süregelen uygulamasına ek olarak yapılmıştır. Araştırmanın bütünü (Güz ve Bahar Dönemi) ele alındığında süreç içerisinde tüm verilerin toplanmasından sonra kodlamalar yoluyla analiz sonuçlandırılacaktır. Burada işitme engelli öğrencilerin yazılı ürünlerden örnekler verilmiştir.

(SL1.1:A).i.k.o: R.100dB, L.100dB, m:içl
Örnek1:.A: Benim teyzemin kızı 2,3 yaşlarındayken bir trafik kazası geçirmişti. Ben 5 yaşındaydım. Bu duruma çok üzülmüştük. Teyzemin kızı ameliyat oldu. Ama ameliyatın faydası olmadı. Teyzem yıkılmıştı:2-3 defa daha ameliyat oldu; fakat bir sonuç alınamadı. Teyzemin kızı sakat kalmıştı. Gitmedikleri hastane ve doktor kalmamıştı. Annem ve teyzem başımda konuşa konuşa ağlıyorlardı. Ben durumun farkında değildim. Ama üzücü bir olay olduğu belliydi. Büyüdüğümde annem bu olayı bana anlattı. Bu duruma çok üzülmüştüm. Şimdi bu durumu kabullenerek yaşıyoruz…
KENDİ HAYATIM: Ben 1990 yılından Adana'da doğdum. Aslen Adanalıyım. Ama Adana'da çok yaşamadım. Çünkü; babamın tayini nedeniyle başka şehirlerde yaşadım.5-6 yaşıma gelince Niğde'de kızamık hastalığı geçirdim. Kızamık kulağımı etkiledi ve işitme engelli olmuştum. Annem ve babam bu duruma çok üzüldü. Ben okulda zor günleri geçiriyordum. Ama cihaz sayesinde konuşulanları az da olsa duyuyordum. Liseye geçtiğimde Kahramanmaraş'ta okudum ama yarısı okudum lise iki geçtiğimde Eskişehir'e geldim bu okulda İçem bölümünde mezun oldum. Şimdi hale Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre yüksekokulundan uygulamalı güzel sanatlar bölümünde seramik sanatı bölümünde okumaktayım (nokta)
BENİM ÖZGEÇMİŞİM 06.11.1990 tarihinden Adana'da doğdum.1997 de Niğde Atatürk ilköğretim Okulu, 2004 'te ortaokulu Gaziantep Ayşe-Mustafa Sevcan ilköğretim okulunu,2009 Eskişehir içem lisesinden mezun oldum. Halen Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre yüksekokulundan uygulamalı güzel sanatlar bölümünde seramik sanatı bölümünde okumaktayım. Kitap okumaktan, gezip görmekten ve Badminton oynamaktan hoşlanırım.

B: Merhaba, teşekkür ederim,
Ödevin oldukça iyi. Aşağıda bazı önerilerim var. Önerilerimi oku ve tekrar yaz sonra gönder.
Öneriler: ''Teyzemin Kızı isimli olay yazın için''
1. Nokta işaretinden sonra ''iki kez'' ara tuşuna bas.
2. Metin içinde rakamları yazı ile yaz. Örnek: 2-3 yerine iki üç.
3. Yazıyı ''yasla'' tuşunu seçerek yazarsan daha iyi olur. Yazının sağ tarafı düzgün olur. Kolay gelsin.
''Kendi Hayatım'' isimli yazın için:
1. Nokta işaretinden sonra ''iki kez'' ara tuşuna bas.
2. Metin içinde rakamları yazı ile yaz. Örnek: 5-6 yerine beş altı.

3. Ben okulda zor günleri geçiriyordum. (i yok)
4. okudum ama yarısı okudum
Şöyle olabilir:
Lise ikiye kadar Kahramanmaraş'ta sonra Eskişehir'de okudum.
5. Şimdi hale Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre yüksekokulundan uygulamalı güzel sanatlar bölümünde seramik sanatı bölümünde okumaktayım (nokta)
Şimdi hale ''Şimdi'' yaşanılan durum , ''Halen'' devam eden durum , Sen hangisini kullanmak istiyorsun birini seç.
yüksekokulundan Y büyük harf ve sonda n yok
bölümünde seramik sanatı bölümünde, iki tane bölüm sözcüğüne gerek yok, adını tam öğren , cümlenin sonuna nokta işareti koymayı unutma.
''Benim özgeçmişim'' isimli yazına da benzer önerilerim var. Onları da sen bul. Kolay gelsin.

A: YAZI DÜZELTME-TEKRAR YAZMA-YAYINLAMA
KENDİ HAYATIM
Ben 1990 yılından Adana'da doğdum. Aslen Adanalıyım. Ama Adana'da çok yaşamadım. Çünkü babamın tayini nedeniyle başka şehirlerde yaşadım. Beş-altı yaşıma gelince Niğde'de kızamık hastalığı geçirdim. Kızamık kulağımı etkiledi ve işitme engelli olmuştum. Annem ve babam bu duruma çok üzüldü. Ben okulda zor günler geçiriyordum. Ama cihaz sayesinde konuşulanları az da olsa duyuyordum. Lise ikiye kadar Kahramanmaraş'ta sonra Eskişehir'de okudum. Bu okulda İçem bölümünde mezun oldum. Şimdi Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulunda uygulamalı güzel sanatlar seramik sanatı bölümünde okumaktayım.

ÖZGEÇMİŞİM
06.11.1990 tarihinde Adana'da doğdum.1997'de Niğde Atatürk ilköğretim Okulu, 2004 'te ortaokulu Gaziantep Ayşe-Mustafa Sevcan ilköğretim okulunu,2010 Eskişehir içem lisesinden mezun oldum. Halen Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulunda uygulamalı güzel sanatlar seramik sanatı bölümünde okumaktayım.
Kitap okumaktan, gezip görmekten ve Badminton oynamaktan hoşlanırım.

(Yaşanmış bir olaya örnek; ikinci yazımda yayına hazır)
Benim teyzemin kızı iki-üç yaşlarındayken bir trafik kazası geçirmişti. Ben beş yaşındaydım. Bu duruma çok üzülmüştük. Teyzemin kızı ameliyat oldu. Ama ameliyatın faydası olmadı. Teyzem yıkılmıştı: iki-üç defa daha ameliyat oldu; fakat bir sonuç alınamadı. Teyzemin kızı sakat kalmıştı. Gitmedikleri hastane ve doktor kalmamıştı. Annem ve teyzem başımda konuşa konuşa ağlıyorlardı. Ben durumun farkında değildim. Ama üzücü bir olay olduğu belliydi. Büyüdüğümde annem bu olayı bana anlattı. Bu duruma çok üzülmüştüm. Şimdi bu durumu kabullenerek yaşıyoruz…

B: 'KENDİ HAYATIM ve ÖZGEÇMİŞİM'' yazılarını tekrar okumanı ve ikisini bir başlık altında birleştirmeni istiyorum. Varsa gereksiz tekrarları çıkarabilirsin, ya da eklemek istediklerini ekleyebilirsin. Bu söylediğimi yaptıktan sonra sıra ''ÖZGEÇMİŞ'' yazmaya geliyor. Daha önce incelediğin ve bana gönderdiğin işlevsel özgeçmiş örneğini hatırla ya da tekrar bak. İşte şimdi ''İŞLEVSEL ÖZGEÇMİŞ'' ini yazarsın. Kolay gelsin.

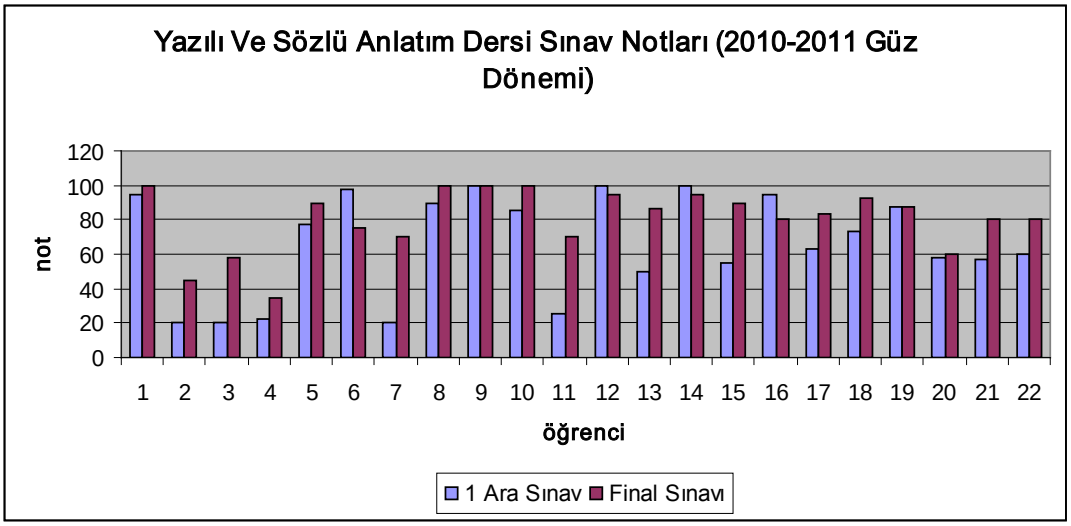
(SL1.6:A).i.k.o: R.100dB, L.105dB, m:içl
Örnek 2: SL1.6.A: Olay Öyküsü: ''Sigortaya Mektup'': Hastanede yatmakta olan Samuel Anderson ipi bırakmadığı için çeşitli kazalar geçirmiştir. Ama 5 (beş) kez. Samuel Anderson hastaneden çıkamamaktadır; çünkü hastanenin masrafını ödeyemediği için yardım beklemektedir. Bunun üzerine Sigortaya mektup yazarak kaza anlarını teker teker anlatmıştır. Onun tek istediği; sigortanın hastane masraflarını ödemesini istemesi ve hastaneden rahat bir şekilde çıkmayı çok istemesidir.
Kesit Öyküsü: ''Susuz Ev'': İstanbul'da su sıkıntısı yaşanmış. Padişah Kanuni Sultan Süleyman'da, Mimar Sinan'dan yardım istemiş ve Mimar Sinan'ın çalışmalarından sonra İstanbul'da su sıkıntısı çekilmemiştir. Padişah Mimar Sinan'ın evine özel olarak su çekilmesine izin vermiş, ama kendisi ilerde vefat edince Mimar Sinan da 99 yaşına gelmişti o zamanlarda. Ve ülkeyi yöneten kişi de Mimar Sinan'ın evine özel olarak çekilen suyu kestirmiştir. BU ÇOK HAKSIZLIKTIR; ÇÜNKÜ MİMAR SİNAN YAPTIĞI ÇALIŞMALARINDAN ÖTÜRÜ BU KARŞILIĞINI ALMIŞTI PADİŞAH'INDAN. ZİRA; KISKANÇLIKTAN OLMUŞ OLMALIDIR.

B: ____, çok iyi yazıyorsun. Fakat önerim: sorumu dikkatli oku ve anlamadıysan sorabilirsin. Birinci öyküye verdiğin yanıt: özet niteliğinde; ikinci öyküye verdiğin yanıt: düşüncelerin ya da yorum niteliğinde olmuş. Oysa "ana düşünce" isteniyordu.
A: Teşekkürler Hocam. Ama nasıl yazacağımı şaşırdım. Ana fikiri anladım ama açıklayamadım galiba.
B: ____, aşağıdaki hatırlatmamı oku ve tekrar öyküyü gözden geçir o zaman yazacağına inanıyorum. "Öykülerin okuyanlarda uyandırdıkları etkiler, duygu ve düşüncelerden en belirgin olanına ana düşünce denir."
A: sigortaya mektup adlı öyküde samuel adlı işçinin trajedi kaza geçirdiği anlatmasıdır. susuz ev adlı öyküde mimar sinan ın nelerle uğraştığını çok içten anlatılmasıdır.
B: Sigortaya mektup adlı öyküde meydana gelen kazanın sebebi nedir? İkinci öyküde, Mimar Sinan'ın nelerle uğraşmasının sebebi nedir?
A: SİGORTAYA MEKTUP İşi tek başına yapmaya çalışmaktan kaynaklanıyor SUSUZ EV Mimar Sinan bütün mahallenin susuz kalmaması için bu işlerle uğraşmıştır.

B: Doğru yanıtlamışsın. O halde; (Sigortaya Mektup Öyküsü) İşi tek başına yapmaya çalışmak kazaya sebep oluyorsa: Anafikir: Her işi tek başına yapmaya çalışalım mı? / Her işi tek başına değil yardım alarak ya da iş birliği içinde yapalım mı?
(Susuz Ev Öyküsü) Mimar Sinan, bütün mahallenin mi ? Yoksa insanlık için mi, bu işlerle uğraşmıştır?
A: Sigortaya Mektup; Her işi illa ek başına yapmak gerekmiyor. Tabii ki çok ağır işler filan varsa ya da insanın yardıma ihtiyacı duyduğu anda işi beraber yapması gerekebilir. Susuz Ev; Mimar Sinan insanlık için bu önemli işleri yapmıştır.
B: Doğru yanıtları verdin. Aferin. O halde şimdi anafikir cümlelerini yazabilirsin (kararlı ve genelleme ifadesi olursa daha iyi).
A: (Sigortaya Mektup Öyküsü) Anafikir: Bir insan kendine güvenmeli ve bir işi işi kendi başına yapmalıdır.
(Susuz Ev Öyküsü) Anafikir: Bir insanın bir işi karşılıksız yapması gerekir.
B: Doğru yanıtları verdin, fakat yanlış anafikirleri yazdın.
A: Nasıl yazacağımı şaşırdım Hocam.

3.4- İşitme engelli öğrencilerin uygulanan ‘’Yazılı Ve Sözlü Anlatım’’ dersi akademik başarıları nasıldır?

AnaPod’da ve sınıfta uygulanan ‘’Yazılı Ve Sözlü Anlatım’’ dersi, 1. ara sınav ve final not grafiği verilmiştir.



Şekil 1: 2010-2011 Güz Dönemi Yazılı ve Sözlü Anlatım Dersi Öğrencilerin 1. Ara ve Final Sınavı Notları

Şekil 1’de işitme engelli öğrencilerin Yazılı ve Sözlü Anlatım dersi performansına ilişkin notlar verilmiştir. 1. ara sınav ve final sınavı değerlendirmesine bakıldığında; öğrencilerin 2’si (%9) her iki sınavda da 100 alarak notları aynı kalmış, 3’ünün (%14) notlarında düşme meydana gelmiş, 17’sinin (%77) notlarında ise yükselme belirlenmiştir.

İşitme engelli öğrencilerin çoğunluğunda yazılı ve sözlü anlatım sınavlarında elde ettikleri notların yükselmesi sadece AnPod’tan ‘’Öğrenme Destek Sistemi’’ stratejisi ve sınıf ortamı içindeki uygulamalarla açıklanamaz. Uygulama süresince işlenen diğer dersler gibi değişkenler notların yükselmesine etki yapmış olabilir.

4. TARTIŞMA

AnaPod'un tanıtımında da belirtildiği gibi dersler, etkinlikler ve ders ile ilgili materyaller web ortamına öğretim üyesi tarafından aktarılmaktadır. Böylece öğrenciler derse katılmadan önce konuya hazırlanabilme olanağı kazanmışlardır. Derse katılım esnasında ise ders materyalinin öğretmen ve öğrenci için hazır olması, dersin planlı ve zengin içerikle desenlenmesi ders işleyişinde ve ders akışında olumlu katkılar sağlamıştır. Ders içerikleri, öğrencileri sıkmayacak uzunlukta, dil düzeylerine uygun ve farklı görsel materyallerle (metin, resim, vb.) zenginleştirilmesine çalışılmıştır. İşitme engelli öğrenciler, ''Öğrenme Destek Sistemi'' stratejisi uygulamasına ilgi ve istekle katılmışlardır.

Ismail, 2002'de belirttiği gibi; öğrenci bakış açısını dikkate alarak müfredatta düzenleme yapabilme, tartışma, mesajlaşma gibi destekler gerçekleşmiştir. Derslerin hazırlanma ve web ortamına aktarılması aşamasında öğrencilerin dil düzeyleri, ilgileri, okuma anlama düzeyleri ve bakış açılarına göre her birine yönlendirme, destekleme ve teşvik etme olanağı elde edilebilmiştir. Her öğrenci kendi düzeyini aşma olanağına sahip olmuş ve çaba göstermişlerdir. Bu çabaları derse katılıma ve yazılı anlatım ürünlerine yansıtmışlardır.

İşitme engelli bireylerin yüz yüze olan iletişim ihtiyaçları dikkate alındığında, öğreten ile öğrenenin farklı ortamlarda olması e-öğrenmenin, dezavantajlı bir olanak gibi düşünülmesine sebep olabilir. Ismail, 2002, s. 333'de bildirdiği, öğrenme destek sistemi; öğrencilere mesajlaşma, e-mail ile danışma, tartışma gibi ek destekler verdiği bilgisi bu çalışmada gözlendi. Bazı öğrenciler e-mail gönderirken yanlarında bir büyüğünün olduğunu, onlara danıştıklarını bildirmişlerdir. Öğrenci bulunduğu ortamdaki bireylerle iletişime girebildiği gibi istedikleri zaman öğretene danışma, etkileşime girme, anlamadığı ya da sormak istediklerini sorma davranışı göstermişlerdir. Yazdıkları hakkında hızlı geri bildirim almışlar ve yazma çalışmalarına son halini vermişlerdir.

E-posta kullanımı ile öğrencilerin yazılarını birlikte düzeltme ve yazma çalışmalarının son halini alması için geri bildirimlerin yapılabilmesi zaman açısından sınırlılığı en aza indirmiştir ve etkinlik sayısını arttırmıştır.

Öğrenciler; normal öğrenim zamanı ve sınıf ortamı dışında istediği yerde yazma etkinliğinde bulunmuşlardır. Gece uyku saatleri olan zamanlarda yazma isteği duydukları ve yazdıkları görülmüştür. Forman v.d., 2002, s.80'de belirttiği, öğrenme destek sistemi ile öğrenciler kendileri için en uygun olan ve çalışmalarının kesilmeyeceği saatleri seçtikleri ifadesi bu çalışma bulgularıyla örtüşmektedir.

Öğrencilerin yazılı bildirilerine olabildiğince hızlı geri bildirimlerle açıklamalar yapılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin gece uyku saatlerini kullanarak yazma girişimleri aynı şekilde karşılanmaya çalışılmıştır. Kendi ürünlerine değer verildiğini gören öğrencilerin yazmaya da değer verdiklerini düşündürmektedir.

Örnek 1'de *(SL1.1:A*'nın e-mail ile gelen yazılı anlatımı verilmektedir.

Görev yerine getirildiği için : ''Teşekkür ile başlanıyor ve ''---oldukça iyi'', sözü ile övgü, ''---önerilerim var'' ve ''---oku ve tekrar yaz'' sözleri ile yeni görevler veriliyor.

Geri bildirimde öğrenciden istekler: İlgili olan metin belirtiliyor. Literatürde sıklıkla sözü edilen ve düzeltilmesi en kolay olan biçimsel özellikte yapması istenen *imla ve yazım, iki yana yaslama* gibi görünüş düzenlemesi basit bir iş tanımı halinde isteniyor. Ardından örnek 1'in diğer yazısı için metin adı söyleniyor burada da az önce yapıldığı gibi yüzeysel hata üzerinde fazla durulmadan söyleniyor. Anlatım bozukluğunu gösteren ifade örneklenerek açıklanıyor. İçerik bilgisini etkileyen bilgi, açıklanarak veriliyor fakat seçim yaparak karar vermesi isteniyor. Öğrenci ''ben buldum ve doğruyu ben yazdım'' hissini yaşayarak yazacağı düşünülüyor. Ardından basit birkaç yazım ve imla hatası belirtiliyor ve hemen söylenen bu işlemleri kapsayan öğrencinin bir diğer yazılı anlatım metninin adı belirtilerek kazandığı bilgileri kullanarak bulması isteniyor. Öğrenci önerileri yerine getiriyor ve yazıyı tekrar yazıyor, gönderiyor. Yazıda yüzeysel hatalar olmasına rağmen üzerinde durulmadan verdiği iki örnek anlatımı birleştirebileceği, aynı ifadeler varsa çıkartabileceğini, isterse ekleme yapabileceği öneriliyor: ''Burada öğrenci, giderek bağımsız duruma getirilmeye ve cesaretlendirilmeye başlanıyor. Önceki bilgisine gönderme yaparak, hatırlaması ya da bakması söylenerek ''yazma becerisinde varılmak istenen nokta olan; öğrencinin yazma becerisini bağımsız kullanabilmesine fırsat yaratılmış oluyor. (Schrimer, (2000;125)' de vurguladığı: *''Dengeli okuma yazma yaklaşımı içinde yazılı anlatım çalışmaları, öğretmenin model olmasından öğrencinin bağımsız yazılı anlatım çalışmaları yapabilmelerine doğru gittikçe azalan bir destekle yapılandırılır.* Önersi dikkate alınarak*;* yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde varılmak istenen nokta, öğrencilerin yazma becerilerini ve stratejilerini bağımsız olarak kullanabilmesine fırsat veriliyor.

Örnek 2'de(SL1.6:A'nın e-mail ile gelen yazılı anlatımı verilmektedir.

E-mail, sınıf ortamında ve AnaPod'da işlenen iki öykü için istenen ''anafikir'' yazılması ile ilgilidir. *A*'nın e-mailine göre öğrenci anafikri ifade etmekte güçlük çekmektedir. Ismail, 2002, s.333'de önerdiği gibi öğrenme destek sisteminde öğrencinin danışma, tartışma, eşanlı mesajlaşma gibi desteklerin varlığından öğrenciye bildirimde bulunuluyor. Öğretmen, ''*---çok iyi yazıyorsun, ''---oku ve anlamadıysan sorabilirsin''* sözüyle bildiriye başlıyor ve *''özet ve yorum yaptığı oysa anafikir istendiği''* söyleniyor. Öğrenci açıklayamadığını söylüyor. Öğretmen anafikrin anlamını bildiriyor ve metni tekrar gözden geçirirse yazabileceği konusunda cesaretlendiriliyor. Öğrenci tekrar yazıyor. Yazısında: birinci öykü için '' *işçinin trajedi kaza geçirdiği anlatmasıdır.''* ve ikinci öykü için *''mimar sinan ın nelerle uğraştığını çok içten anlatılmasıdır''* bildirisinde bulunuyor. Öğretmen burada öğrenciyi düşündürmeye yöneltici sorular *(---kazanın sebebi, nelerle uğraştığının sebebi)* soruyor. Öğrenci sebepleri bildiriyor*;* birinci öykü*: ''kazanın işi tek başına yapmaktan*

kaynaklandığını'', ikinci öykü*: ''bütün mahallenin susuz kalmaması için bu işlerle uğraştığı''.*yanıtları geliyor. Öğretmen yanıtların doğru olduğunu fakat öğrencinin bağımsız ve kararlı yanıt vermesini isteyerek seçim yapmasını, cesaretle yanıt vermesini isteyerek sorulara devam ediyor. Öğrenci sorulara doğru yanıtlar veriyor. Fakat yanlış anafikir cümlesi yazıyor. Öğrenci de *''şaşırdım''* diyor. Kluwin ve Kelly (1992), s.51'deki*: İşitme engelli öğrencilerin dikkatini biçimsel özellikler üzerine yoğunlaşmadan, içerik üzerine yoğunlaşma önerisi doğrultusunda,* yazının yüzeysel hataları üzerinde durulmuyor ve öğrenci içerik bilgisi desteklenerek (Schrimer, (2000, s.125)' deki önerisi doğrultusunda, *bağımsız yazmaya doğru cesaretlendirilmektedir.*

İşitme engelli öğrencilerin çoğunluğunda yazılı ve sözlü anlatım sınavlarında elde ettikleri notların yükselmesi izlenen stratejinin doğrudan etkili olduğunu göstermemektedir. Uygulama süresince işlenen diğer dersler gibi değişkenler notların yükselmesine etki yapmış olabilir. Pek çoğumuzun yazmaya karşı ilgisi yoktur. Araştırmacının gözlemleri, yansıtma kayıtları, bazı işitme engelli öğrencilerin yazmaya ilgisinin artmış olduğunu ve istekle yazdıkları yönündedir.

BAP, 2009, s.190'da belirtilen; yazma ve okuduğunu anlama becerileri işitme engelli öğrencilere açıkça, sistematik ve sürekli bir şekilde öğretilmesi gerekliliği burada vurgulanmaktadır. İşitme engelli bireylerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik, yazma deneyimlerinin şekli, işlevi ve okul dışında da yazma girişimlerinin sunulacağı ''Öğrenme Destek Sistemi'' geliştirilebileceği ve öğretime sürekli katkı sağlayacağı umulmaktadır.

5. SONUÇ

Yazı yaşantımızda çeşitli biçimlerde karşımıza çıkmakta ve giderek önemi artmaktadır. İşitme engelli bireylerin kendileri de bu önemden söz etmektedir. Teknolojinin olanaklarından faydalanan e-öğrenme, sınıf ortamındaki öğrenmeyi destekleyici ve etkili kullanıldığında, yazma becerisinin kazanılması ve geliştirilmesinde çok daha verimli sonuçlara ulaşılacaktır.

6. ÖNERİLER

6.1. E- öğrenme olanakları kullanılarak Öğretim Destek Sistemli uygulama ve araştırmalar özel eğitim alanına katkılar sağlayabilir.

6.2. İşitme engelli bireylerin eğitim uygulamalarında; farklı ders içerikleri, farklı öğretim stratejileri araştırılabilir.

6.3. İşitme engelli bireylerin farklı dil yeteneği düzeylerine uygun, web tabanlı e-öğrenme setleri ders aracı olarak geliştirilebilir; okullara, ailelere ''Öğrenme Destek Sistemi olarak verilebilir. Böylece eğitim hizmetinin yaygınlaşmasına katkı sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi, (2009). İşitme Engelli Gençlere Uygulanan Dengeli Okuma Yazma Çalışmalarının İncelenmesi, No:062201.

Aslan, Ö. (2006). Öğrenmenin Yeni Yolu: E-Öğrenme, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16, 2, 121-131.

Aytaç, T. (2000). "Geleceğin Öğrenme Biçimi: E-Öğrenme", Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, http://www.yayim.meb.gov.tr/yayimlar/sayi35/aytac.htm.

Cambra, C. (1994). ''An Instructional Program Approach to Improve Hearing-Impaired Adolescent's Narratives: A Pilot Study'', Volta Review, 96, 237-245.

Cantoni, Virginio v.d. (2004). "Perspectives and Challenges in e-Learning: Towards Natural Interaction Paradigms", Journal of Visual Languages and Computing, 15, 333-345.

Cole, R., Massaro, D., Rundle, B., Shobaki, K.,Wouters, J., Cohen, M., Beskow, J.,Stone, P., Connors, P., Tarachow, A., Solcher, D. (1999). New Tools for Interactive Speech and Language Training: Using Animated Conversational Agents in the Classrooms of Profoundly Deaf Children, University College London, 45-52.

Forman, D., Nyatanga, L.,& Rich, T. (2002), "E-learning and Education Diversity", Nurse Education Today, 22, 1, 76-82.

Gennari, R., & Mich, O. (2007). LODE: Global Reasoning on E-Stories for Deaf Children, Computer Science, 4694, 678-685.

Gormley, K., & Sarachan-Deily, A.B. (1987). "Evaluating Hearing-Impaired Students' Writing: A Practical Approach." Volta Rev. 89, 161-168.

Gormley, K. (1981). ''A Functional Strategy for Writing: A Case Stady of Tom'', The Volta Review, Jan. 83, 5-13.

Ismail, J. (2002). "The Design of E-learning System: Beyond the Hype", Internet and Higher Education, 4, 329-336.

Kluwin, T. N., & Kelly, A. B. (1992). Implementing A Successful Writing Program In Public Schools For Students Who Are Deaf, Exceptional Childeren, 59, 41-53.

Luckner, J.L., & Isaacson, S.L. (1990). ''Teaching Expressive Writing to Hearing-Impaired Students'', Journal. of Childhood Communication Disorders, 13, 2. 136-142.

Pearson, D.P., Raphael, T.E., Benson, V.L., & Madda, L.C. (2007). Balance in Comprehensive Literacy Insturcition: Then and Now. In: Best Practices in Literacy Insturcition (eds.) Gambell, L.B., Morrow, L.M. & Presley, M. The Guilford Pres, NY and London.

Schirmer B. R. (2000). Language Literacy Development in Children Who Are Deaf, Second Ed. Allyn & Bacon.

Sürmeli, Fevzi, (2010), Anadolu Üniversitesi Ocak 2006-Aralık 2009 Yapılanlar, SCALA, İstanbul.

Quigley, S. & Paul, P. (1984). Language and Deafnees, San Diego, CA, College-Hill.

Truax, R. (1985). ‘’Linking Research to Teaching to Facilitate Reading-Writing- Communications Connections’’, Volta Review, V.87, 21, 155-169.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

TÜRKİYE'DE ENGELLİ İSTİHDAMI VE BİR ARAŞTIRMA

THE EMPLOYMENT OF DISABLED PEOPLE IN TURKEY AND A RESEARCH

Ayşegül KÖKSAL
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
ayskoksal@mynet.com

ÖZET

Toplumun tüm bireyleri için önemli olan çalışma hakkı, özürlüler için, yaşadıkları topluma katılmada kilit rol oynamaktadır. Bir şey üretmek için bedensel ve zihinsel olarak çaba harcama anlamına gelen çalışma, birey ve içinde yaşadığı toplum açısından çok önemli anlamlar içermektedir. Özürlülerin istihdamı önündeki engeller bir bütün olarak değerlendirildiğinde bu engellerin birbirlerine bağlı etmenler olduğu görülmektedir. Özürlülerin istihdamı konusundaki politikaların yetersizliği, özürlülerin istihdamdan önce yeterince eğitilememeleri, özürlülerin eğitim ve vasıf düzeylerinin düşük olması, genel olarak toplumun özürlülere yönelik önyargıları, işverenlerin özürlülere yönelik olumsuz tutumları vb. nedenler özürlülerin istihdamı önündeki başlıca engellerdir. Bütün bu engellerin yanı sıra özürlülerin çalışma yaşamında karşılaştıkları sorunlar nedeniyle istenen başarıyı elde edememeleri de işsiz özürlülerin istihdamını güçleştiren yeni bir etkene dönüşmektedir. Ülkemizde genel olarak özürlü iş gücünün, mesleki eğitim yönünden yetersiz ve vasıfsız bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bunun temel sebebi de mesleki eğitimlerin istihdam odaklı olmayışıdır.

Araştırmanın temel amacı; işveren açısından özürlülerin istihdamı sırasında karşılaşılan sorunları belirlemek ve bu sorunlara çözüm önerileri getirmektir. Çalışmanın önemi mülakat yapılan sektör/işletmelerde engelli istihdamının, yasaların öngördüğü şekilde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine ilişkin durumu resmetme şeklinde amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özürlülük, istihdam, iş kanunu, sosyal politika

ABSTRACT:

The right to labor which is important for all the individuals in the society plays a key role for disabled people to take part in the society. The labor which means physical and mental endeavor to produce something has strong meanings for the individual and the society he lives in. When the obstacles before the employment of disabled people are examined as a whole, it is observed that these obstacles are the elements connected to each other. The inadequacy of policies about the employment of disabled people, insufficient education of the disabled before being employed, low education and qualification levels of the disabled, the society's prejudice against the disabled in general, the negative approach of employers towards the disabled, etc. are the main obstacles before the employment of disabled people. Besides all these obstacles, the disabled people can not achieve the desired success in work life because of the problems they encounter. This also creates a problem making the employment of the disabled people more difficult. It is seen that, generally, labor force of the disabled has an insufficient and unqualified structure in terms of vocational training in our country. The main reason behind this is that vocational training is not employment focused.

The main objective of this research is to identify and formulate suggestive solutions to the problems which the employers encounter in the process of employing the disabled. The intended significance of the work features the delineation of the current circumstance at the interviewed sector/enterprise as far as the level of regulatory compliance in employing the disabled.

Key Words: Disability, employment, labor act, social policy

GİRİŞ

Çalışma yaşamının vazgeçilmez unsuru olan "insan kaynağı" sahip olduğu nitelikler / bireysel farklılıklar bakımından kendi içinde ayrılmaktadır. Bu ayrım da istihdam ve işçilik maliyetlerinde eşitsizliklere yol açmaktadır. Eşitsizlikleri gidermek için yasal düzenlemeler gereklidir. Çağdaş bir çalışma hukukunun işlevleri arasında; bedensel, zihinsel ve ruhsal özürleri sebebiyle çalışanlar arasındaki ayrımı gidermek vardır. İşverenler, çalışanlarına sahip oldukları özürleri nedeniyle ayrım yapabilmektedirler. Çalıştığı işyerinde iken sakatlanmış ancak işyerinden ayrılmamış ve çalışmasına devam edenler, aynı işyerinde diğer çalışanlara kıyasla ayrıma tabi tutulup, sosyal haklar, ücret, çalışma koşulları ve işten ayrılma durumunda haklarından mahrum bırakılmaktadırlar. İş yasası bu nedenle bu kişilerin istihdamını yasa ile güvence altına almaktadır. Özürlülere eğitim imkanı sunmadan, meslek ve beceri eğitimi vermeden onları işgücü piyasasına ve sosyal hayata hazırlamadan, yaşama alanlarını özürlülerin rahat hareket edebilecekleri fiziksel imkanlara kavuşturmadan sadece yasayla getirilen zorunlu istihdam hükmü, sorunu çözmemektedir.

Bu çalışmada özürlü işgücünün istihdamına yönelik uygulanabilecek politikalar ve iş Kanunu'nun özürlü istihdamı ile getirdiği hükümler değerlendirilip, istihdam sistemindeki sorunlar incelenmiştir. Bu araştırma ile özürlülerin, eğitimlerini aldıkları mesleklerde etkin olabilecekleri ve bu alanda istihdam edilmelerinin gerektiği, özürlüler için ihtiyaç duyulan düzenlemelerin yapılmasının özürlülerin istihdamını ve iş verimliliğini artıracağı, işverenlerin uygun teşviklerle özendirilmesi gerektiği vb. öneriler geliştirilmiştir.

YÖNTEM

Araştırmada, tanımlayıcı araştırma modeli kullanılmıştır. Yöntem olarak yüz yüze görüşme ile yapılandırılmış mülakat yöntemi kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümün mülakat sorularına ve verilen cevaplara yer verilmiştir. Sorular aşağıdaki gibidir.

1. Özürlü işçinin işe alımında yaşanılan problemler (iş analizleri, meslek tanımları, vb) nelerdir?
2. Kurumunuzda özürlü işçiyi çalıştırabileceğiniz veya çalıştıramayacağınız alanlar / bölümler nelerdir?
3. 4857 sayılı İş Kanununun 30. maddesine göre özürlü işçi istihdam eden şirketlere devlet teşvik politikaları uygulamaktadır. Başka teşviklere ihtiyaç var mıdır? Varsa neler olabilir?
4. Bazı Avrupa ülkelerinde özürlü istihdamı zorunlu olmamakla birlikte, ülkemizde zorunludur ve yasalarla desteklenmiştir. Sizce engellilerin çalıştırılması bir zorunluluk haline getirilmeli midir? Eğer getirilmemesi gerektiğini düşünüyorsanız çözüm önerileriniz nelerdir?
5. Kurumunuzda özürlü işçilerin sorun yaşamamaları için, fiziksel koşullarda ne gibi düzenlemeler yapılabilir?
6. Kurum içinde personelin özürlü işçiye bakış açısı nedir? Kurumda çalışan özürlü işçinin personele olumlu/olumsuz etkileri var mıdır?
7. İstihdam konusunda özürlü bireylere düşen görevler nelerdir?
8. Özürlüler için oluşturulan mesleki eğitim ve rehabilitasyon merkezleri için neler yapılabilir?
9. Özürlü işçi istihdamı konusunda yaşanılan sıkıntılara çözüm önerileriniz nelerdir?

SONUÇ VE ÖNERİLER

Özürlülerin topluma dahil olup sosyalleşebilmeleri için çalışma koşulları yaratılmalı, istihdam olanakları arttırılmalıdır. Bu konuda en büyük sorumluluk devlete düşmektedir. Devlet hem yasa koyucu hem de istihdam yaratan bir işveren olarak çalışma koşullarını düzenlemeli, geliştirilecek politikalarla özel sektörü de özürlü istihdamı konusunda teşvik etmelidir. Ayrıca, bu koşullara uymayanlara gerekirse caydırıcı yaptırımlar uygulamalıdır. Özürlü çalıştırmaktan imtina eden işverenlere hukuki bir müeyyide uygulanması ve sürecin denetlenmesi istihdama zorlayı bir tedbir olarak görülebilir. Bu konuda devlet, özel sektör ve sivil toplum örgütleri ile ortak projeler geliştirmelidir. Bu ortak çalışmalar ile istihdam olanakları, sosyal hayata uyum, mesleki eğitim, sağlık taraması, özel eğitim, fiziksel koşulların uygunluğu, uzman kadro ihtiyaçları tespit edilerek yeni yapılanmalara gidilmelidir. Özürlü kişilerin istihdamının sağlanabilmesi için devlet, temel eğitim ve özel eğitim programlarını desteklemeli, özel eğitim alanında görev alacak yetişmiş eğiticilerin sayıları arttırılmalıdır. Özürlü kişilerin okullaşma oranının arttırılması için gerekli tedbirler alınmalıdır. Özellikle tıbbi ve mesleki rehabilitasyon faaliyetlerinin süreklilik arz etmesi önem taşımaktadır. Çünkü, özürlü kişilerin kendilerinde bulunan mevcut potansiyeli ve yeteneklerini kullanabilmeleri bakımından tıbbi ve mesleki rehabilitasyona ihtiyaç duymaktadırlar. Yapılacak olan iş analizleri ile özürlü kişilerin bilgi ve becerileri dikkate alınarak yapabilecekleri işlere uygun mesleki eğitim olanakları sağlanmalıdır.

Özel sektördeki işyerleri genelde çalıştırma yükümlülüğünden sıyrılma yolları bulabilmekte ya da cezai yaptırımı olan bedeli ödeyip tercihlerini bu yönde kullanmaktadırlar. Bu nedenle özürlü çalıştırmayan işverenlerce ödenmesi gerekli ağır para cezasının, günün koşullarına göre değişen bir tutarın olması daha uygundur. Bu cezanın daha yüksek belirlenmesi işverenleri istihdama zorlayacaktır.

Esasen özürlülerin kendi evlerinde başlayan ve en önemli sorunlardan olan mimari engeller, kaldırımda, araçlarda, eğlence yerlerinde ve en önemlisi resmi dairelerde de devam etmektedir. Bu sorunların giderilmesinde merkezi yönetime ve yerel yönetimlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Ayrıca işe yerleştirme, çalışma koşulları, performans değerlendirmesi, kariyer ve ücret yönetimi gibi insan kaynakları yönetiminin konusu olan alanlarda düzenlemeler özürlüler için de yapılmalıdır.

İstihdam güçlüğü olan ve işverenler tarafından istihdam edilmek istenmeyen özür grupları için korumalı işyerleri kurulmalı veya kurulması teşvik edilmelidir. Bu tür işyerleri devlet tarafından desteklenmelidir. Bu merkezlerde üretilen ürünlerin satışında destekler sağlanmalıdır.

Özürlülere yönelik istihdam olanaklarının arttırılabilmesi için; ilk etapta özürlülerin ve ailelerinin bilinçlendirilmesi, daha sonra da işverenlere özürlü işgücünün yapabilecekleri, uygun ortam ve çalışma koşulları sağlandığında verimliliğin artacağının gösterilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Kitaplar

Akyiğit, E., 2008, *İctihatlı ve açıklamalı 4857 sayılı iş kanunu şerhi.* 1. cilt. Ankara: Seçkin Yayıncılık,

American Psychatric Association 1994, *DSM-IV tanı ölçütleri başvuru el kitabı.*

E. Köroğlu (Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği (Orijinal basım tarihi 1844).

Avcı, N. Ve Ersoy, Ö., 2001, *Özel gereksinimli olan çocuklar ve eğitimleri.* Ankara: Ya-Pa Yayınevi.

Çakmakçı, R. Ve Başöz, L., 2006, *İş kanunları.* 1. baskı. İstanbul: Legal Yayıncılık, ss. 36-38.

Eripek, S., Özsoy, Y. & Özyürek, M., 2002, *Özel eğitime muhtaç çocuklar. Özel eğitime giriş.* 11. baskı. Ankara: Karatepe Yayınları,

Ertekin, Ö., 2004, *İş kanunu (Gerekçeli eski-yeni yasa karşılaştırmaları rapor ve görüşlü).* 1. basım. Ankara: Adil Yayınevi.

Güven, Y., 2003, *Özel eğitime giriş.* Adnan Kulaksızoğlu (Ed.). *Farklı gelişen çocuklar.* İstanbul: Epsilon Yayınları,

ILO.,1981, *Coopratives for the disable.* Organisation and Development. Geneva.

Kırkıncıoğlu, M., 1995, *Çocuk ruh sağlığı.* 1. baskı. İstanbul: Esin Yayınevi,

Okur, N., 2001, *Özürlülere yönelik örgütlenmenin incelenmesi.* Ankara: Başbakanlık Basımevi,

Seyyar, A., 2002, Sosyal siyaset terimleri. İstanbul: Beta Basım Yayıncılık, 99

Seyyar, A., 2001, Sosyal siyaset açısından özürlüler politikası: Özürlülerin çalışma ve sosyal güvenlik hakları, toplumun özürlülere karşı sorumlulukları. İstanbul: Türdav Yayıncılık.

Tulum, M., 1991, Temel Türkçe Sözlük. 2. cilt. İstanbul: Tercüman Gazetesi Yayınları.

Süreli Yayınlar

AktaĞ, C., Gergin, S., Kuz, T., Mutluoğlu, L., Uğurlu, B. & Yılmaz, Z., 2004, Özürlülerin istihdamı raporu. *Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayını.* Ankara.

Altan, Ö. Z., 1976, Sakatlar ve Türkiye'de sakat çalıĞma sorunları. Eskişehir: *Eskişehir Ticari İlimler Akademisi*. No 146 / 90.

Aytaç, S., 2000, Özürlü rehabilitasyonunun artan önemi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* İzmir: Cilt 2. Sayı 2. Nisan – Haziran.

Çalışan ve çalışmak isteyen özürlülerin verimliliğinde mesleki iyileştirme 1998, *3. Verimlilik Kongresi.* Ankara: 14-16 Mayıs 1997. *Milli Prodüktivite Yayınları.* No 559.

Danış, M. Z., 2005, Toplum temelli bakış anlayışı. *Öz-Veri Dergisi.* Cilt 2. Sayı 1, Mayıs.

Duygun, T., 2006, 1995 / 2005 İngiltere özürlüler ayrımcılıkla mücadele yasası ve yasayla ilgili güncel konular. Ankara: *Öz-Veri Dergisi.* Sayı 1.

Ergün, M., 2006, Ayrımcılık ve özürlüler, sosyal çalışmacı. *Öz-Veri Dergisi.* Cilt 2. Sayı 1.

Ergün, M., 2006, İşverenlerin özürlülere yönelik tutumları ve öğrenme güçlüğü olan bireylere yaklaşımları. *Öz-Veri Dergisi.* Cilt 3. Sayı 1. Ağustos.

Eripek, S., (Ed). 2004, Özel eğitim. 3. baskı. Eskişehir: *Açıköğretim Fakültesi Yayını* No: 756

Gökmen, F., 2007, Türkiye'de özürlü haklarının gelişimi. *Öz-Veri Dergisi.* Cilt 4. Sayı 2. Aralık.

Meşhur, H. F. A., 2004, Engellilerin çalışma yaşamına katılma gerekliliği ve uygulanan istihdam politikalarının değerlendirilmesi. *Öz-Veri Dergisi.* Cilt 1. Sayı 2. Aralık.

Osunluk, H. ve Uğurlu, B., 2006, Özürlü kadınlar ve ayrımcılık. *Öz-Veri Dergisi.* Cilt 2. Sayı 1.

Özaydın, L., 2002, Yerleştirme ve engellilere yönelik el ilanları. *Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi.* Ankara.

Özürlüler Kanunu İle İlgili Mevzuat 2006.

T.C Başbakanlık Özürlüler Ġdaresi Başkanlığı 2005, Özürlülerin iş gücü piyasasına katılımı. *II. Özürlüler Şurası.* Ankara:. 26-28 Eylül.

Yılmaz, Z., 2004, Çalışan özürlülerin iş yaşamında karşılaştıkları sorunlar ve bunları etkileyen etmenler. *Öz-Veri Dergisi.* Cilt 1. Sayı 2, Aralık.

OTİZMLİ ÇOCUKLARA OTİZMLİ AKRANLARI ARACILIĞIYLA AKADEMİK BECERİ ÖĞRETİMİ

Elif Gündüz

Tohum Otizm Vakfı, İSTANBUL

elifffgunduz@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmada otizm tanısı almış iki çocuğa akran öğretimi yoluyla akademik becerilerin kazandırılması amaçlanmıştır. Çalışmada tek denekli araştırma yöntemlerinden AB modeli kullanılmıştır. Elde edilen verilerin grafiksel analizi yapılmıştır. Bulgular, otizmli bireylere akran öğretimi yoluyla akademik becerilerin kazandırılabildiğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Akran Öğretimi, Akademik Beceri, Otizm, Otizmli Akran

ABSTRACT

The purpose of this study is to teach academic skills to two children with autism spectrum desorder (ASD) via peers with autism. An AB Design of single subject research method was used in this study and the data was analysed on graphic. The results of this study showed that the children with autism were taught academic skills by peer-madiated intervention.

Keywords: Peer Teaching, Academic Skill, Autism, Peer with Autism

GİRİŞ

Yaygın gelişimsel bozukluklar, sosyal ilişki, iletişim ve bilişsel gelişimde gecikmiş ya da saplanma ile kendini gösteren, yaşamın ilk üç yıllarında başlayan nöropsikiyatrik bozukluklardır. Otizm, yaygın gelişimsel bozukluklar içinde en iyi tanınan ve en çok araştırma yapılandır (Pehlivantürk, 2004, s.57). Otizm genellikle yaşamın ilk üç yılında ortaya çıkar. Dünyanın her yerinde görülen ve hiçbir etnik grup ayırt etmeden her 110 doğumdan 1'inde görülür. Ayrıca erkeklerde kızlara oranla daha yaygın olarak görülür. Çoğunlukla otizmli bireylerde ya konuşma hiç yoktur ya da çok geç konuşmaya başlarlar. Ayrıca etrafındaki kişilerle, olaylarla, nesnelerle ilgili değillerdir ve yaşıtlarına oranla görme, dokunma, duyu ve tat alma hisleri farklıdır. Birçok çocuk stereo tipik hareketler, kendine zarar verme ve öfke nöbetleri gibi işlevsel olmayan tepkiler gösterir. Otizme neden olan etmenler tam olarak henüz bilinmemesine rağmen, genetik faktörlerin, hamilelikte ilaç kullanımı, doğum esnasındaki problemler ve hamilelik sırasında zehirli kimyasallara maruz kalmanın neden olabileceği düşünülüyor (PCDI, t.y).

Otizmli yetişkin ve çocukların birçok beceriyi öğrendikleri, fakat öğrendikleri becerileri çoğunlukla yetişkinin verdiği sözel ipucu, model olma ve jest-mimik ipucu olmadan sergilemedikleri gözlenmiştir (Birkan, 2008). Otizmli çocukların eğitiminde kullanılan bilimsel dayanaklı öğretim yöntemleri bulunmaktadır. Bu öğretim yöntemleri; temel tepki öğretimi, videoyla öğretim yöntemi

akran öğretimi uyum öğretimi ve sosyal öykülerle öğretim yöntemi bilimsel dayanaklı öğretim yöntemlerindendir (Gezer, t.y)

Denenen uygulamalar içinde akran aracılı uygulamaların öğretmen aracılı uygulamalar ile karşılaştırıldığında; a) doğru cevapların hemen tekrarlanması, b) hatanın daha çabuk tespit edilmesi, c) anında geribildirim ve öğrenme oranında artış, d) akranlardan cesaret ve yardım, e) akranların birbirlerine daha fazla zaman ayırabilmesi, daha etkili olduğu görülmüştür (Odom, 2000; Utley, Morthweeth ve Greenwood, 1998 akt; Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008, s. 16). Alan yazın incelendiğinde, akran aracılı uygulamaların pek çok öğretim yöntemini kapsadığı görülmektedir. Utley ve diğ., (1998), benzerlikleri olmasına karşın, akran modelliği (peer modeling), akran öğretimi (pper tutoring), akran izlemeli öğretim (peer monitoring), akran ağı oluşturma (peer networking), gruba yönelik izlerlik (group oriented contingencies) ve akran başlatmalı öğretim (peer initiation training) olmak üzere altı çeşit akran aracılı öğretim yönteminden söz etmektedirler (akt; Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008, s.17).

Türkiye'de yapılan akran aracılı araştırmalara bakıldığı zaman ise akademik becerilerin (Tekin-İftar, 2003; Yıldırım, 2002) ve sosyal becerilerin (Sazak ve Çiftçi Tekinarslan, 2003) öğretiminde akran aracılı öğretim yöntemleri arasından akran öğretimi yaklaşımının kullanıldığı görülmektedir (akt; Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008, s.18) Normal gelişim gösteren çocuklara, aynı yaşta ya da benzer gelişim düzeyindeki özel gereksinimli akranlarını akademik ya da sosyal beceriler yönünden desteklemeleri öğretilmektedir (Gelzheiser, Mclane, Meyers ve Pruzek, 1998; Visoky ve Poe, 2000, Wolery ve Wilber, 1994; akt; Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008, s. 16).

Bağımlı Değişken: Akademik becerileri öğretme ve öğrenme düzeyi. Bu araştırmada otizmli denekler öğretmen ve öğrenci rollerini üstlenmiştir. Öğretmen rolündeki denek için iki aşama vardır: a) Soru sorma, b) Geri bildirim verme. Öğrenci rolündeki denek için iki aşama oluşturulmuştur: a) Bekleme, b) Cevap verme

Bağımsız Değişken: Akran aracılığıyla kullanılan azalan ipucuyla öğretim (elle yönlendirme ve ipucunu geri çekme) ve pekiştirme.

YÖNTEM

Amaç: Bu çalışmada otizm tanısı almış iki çocuğa akran öğretimi yoluyla azalan ipucuyla öğretim kullanılarak akademik becerileri öğretme ve öğrenme becerilerinin kazandırılması amaçlanmıştır.

Denek: Bu çalışmaya otizm tanısı almış bir kız ve bir erkek olmak üzere iki denek katılmıştır. Çalışmaya katılan denekler Tohum Otizm Vakfı Özel Eğitim Okuluna devam etmektedirler. Çalışmaya katılan iki denekte 4 yıldır Tohum Otizm Vakfı Özel Eğitim Okulunda eğitim almaktadır.

Deneklerden Kenan 11 yaşında Azeri bir öğrencidir. Ezgi, 9 yaşında Türk öğrencidir. Her iki çocuk da haftanın beş günü üçer saat kaynaştırma eğitimine devam etmektedirler.

Ortam: Çalışma Tohum Otizm Vakfı Özel Eğitim Okulu binasının 15 metrekare olan derslikte yürütülmüştür. Derslikte 4 kitaplık, 4 masa, 1 bilgisayar ve 5 sandalye vardır.

Araştırma Modeli: Bu araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden AB modeli kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci: Denek, öğretmen rolünde takip etmesi gereken her aşamayı (a) Soru sorma, (b) Geri bildirim verme; öğrenci rolündeki her aşamayı (a) Bekleme, (b) Cevap verme stereo tipik hareketler yapmadan, ipucu ve yardım almadan bağımsız yaparsa eğitimci kontrollü olay kaydına "+" işaretini koyar. Akran öğretiminde öğretmen ve öğrenci rolünde takip etmesi gereken aşamalarındaki her doğru veri yüzdelik olarak hesaplanır ve grafiğe işlenir. %80 öğrencinin akran öğretiminde başarılı olabilmesi için minimum veridir. Grafik kullanılmasının nedeni öğrencinin gelişimini daha net izleyebilmektir.

- o Akademik beceri öğretim düzeyini belirten sembol
- • Akademik beceri öğrenme düzeyi belirten sembol
- □ Akademik beceri öğretimi genelleme düzeyini belirten sembol
- Δ Akademik beceri öğrenim genelleme düzeyini belirten sembol
- X Gözlemciler arası güvenilirlik (G.A.G) verisinin işareti

DENEY SÜRECİ

Ön-Test: Ön-test süresince eğitimci tarafından öğrencilere hiçbir şekilde ipucu verilmedi. Sadece öğrencilerin hem öğretmen hem de öğrenci olarak hedeflenen akademik becerilerdeki performansları gözlemlenmiştir.

Öğretim: Sınıf içerisinde akran öğretimi materyalleri öğrencilerin kitap raflarına kolay görebileceği ve ulaşabileceği bir şekilde yerleştirilmiştir. Akran öğretimi materyalleri küçük A-5 dosyadır ve içerisinde soruların ve cevapların yazılı ipuçları ve sembol pekiştireçler vardır. Her sayfada bir ipucu ve sembol vardır ve sayfanın zemini ipucunun kolay anlaşılabilmesi için siyah fon kartonu ile kaplanmıştır. Çalışmada, denekler hem öğretmen hem de öğrenci rolü üstlenmişlerdir. Bu araştırmada bir AB evresi yapılmış ve bir kez tekrar edilmiş.

Öğretimin ilk başlarında eğitimci, her bir aşamada öğrencinin yanlış yapmasına fırsat vermemek ve stereo tipik davranışları önlemek için arkasında gölge olur ve fiziksel yardım kullanır. Eğitimci sözel ipucu ve jest-mimik kullanmaz. Ayrıca eğitimci asla öğrenci ile etkinlik arasına girmez, öğrencinin arkasından müdahalede bulunur. Aynı zamanda eğitimci, öğrencinin yaptığı her doğru davranışı pekiştirir.

Birinci AB Evresi:

Birinci AB evresinde hedeflenen beceriler Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4'de gösterilmiştir.

Öğretmen Akran: Bu çalışmaya katılan her iki denek de öğretmen akran olur ve öğrenci akran rolündeki deneğe hedef becerileri öğretir. Akran öğretim materyalleri A-5 dosya içerisindedir ve her bir sayfada soruların ve cevapların yazılı ipuçları vardır. Öğretmen akran her sayfada bulunan soruyu öğrenci akrana sorar. Sorunun altında cevabın bir tane yazılı ipucu vardır. Öğretmen akran buradan cevabın doğruluğunu kontrol eder. Öğretmen rolündeki akran ilk önce soruyu sorar ve öğrenci rolündeki akran yanlış cevap verirse sorunun altında bulunan cevabı okur ve tekrar soruyu sorar. Öğrenci rolündeki akran doğru cevap verdiği zaman öğretmen rolündeki denek üzerinde bravo, süpersin harika vb. yazılı olan sembolü öğrenci olan akrana verir ve kendine de aynı sayfa üzerinde bulunan kuruşu verir.

Öğrenci: Ezgi ve Kenan öğrenci akran rolünde bulunmuşlardır. Materyalde ise A- 5 dosya içerisindeki her bir sayfada her soru için ayrı ayrı 3 tane cevap seçeneği vardır. Bunlardan bir tanesi doğru cevaptır ve öğretmen akran soruyu sorduktan sonra öğrenci olan denek doğru cevabı söyler ve yeni soruyu beklemeye başlar.

İkinci AB Evresi:

İkinci AB evresi için hedeflenen beceriler Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7 ve Tablo 8'de gösterilmiştir.

Öğretmen: Birinci AB evresinde izlenen öğretim süreci bu evrede de uygulanmıştır.

Öğrenci: Birinci AB evresinde izlenen öğretim süreci bu evrede de uygulanmıştır.

Tablo 1:

I. AB Evresi Denek 1 için Hedef Beceriler

Akademik Beceri Öğretmek için Belirlenen Amaçlar
1. Mustafa Kemal Atatürk'ün hangi yıl doğduğunu sorar.
2. Mustafa Kemal Atatürk'ün nerede doğduğunu sorar.
3. Türkiye'nin başkentinin neresi olduğunu sorar.
4. İstanbul'un hangi bölgede olduğunu sorar.

5. Cumhuriyet'in ne zaman kurulduğunu sorar.

Tablo 2:

I. AB Evresi Denek 2 için Hedef Beceriler

Akademik Beceri Öğrenmek için Belirlenen Amaçlar
1. Mustafa Kemal Atatürk'ün "1881" yılında doğduğunu söyler.
2. Mustafa Kemal Atatürk"ün "Selanik" de doğduğunu söyler.
3. Türkiye'nin başkentinin "Ankara" olduğunu söyler.
4. İstanbul'un "Marmara Bölgesi" nde olduğunu söyler.
5. Cumhuriyet'in "29 Ekim 1923" tarihinde kurulduğunu söyler.

Tablo 3:

I. AB Evresi Denek 2 için Hedef Beceriler

Akademik Beceri Öğretmek için Belirlenen Amaçlar
1. Azerbaycan'ın en büyük nehrinin neresi olduğunu sorar.
2. Azerbaycan'ın para biriminin ne olduğunu sorar.
3. Azerbaycan'ın başkentinin neresi olduğunu sorar.
4. Hangisinin Azerbaycan şehri olduğunu sorar.
5. Azerbaycan'ın ulusal kurtuluş gününün ne zaman olduğunu sorar.

Tablo 4:

I. AB Evresi Denek 1 için Hedef Beceriler

Akademik Beceri Öğrenmek için Belirlenen Amaçlar
1. Azerbaycan'ın en büyük nehrinin "Kura Nehri" olduğunu söyler.
2. Azerbaycan'ın para biriminin "Manat" olduğunu söyler.
3. Azerbaycan'ın başkentinin "Bakü" olduğunu söyler.

4. “Gence” ‘nin Azerbaycan’ın şehri olduğunu söyler.
5. Azerbaycan’ın Ulusal Kurtuluş Gününün “17 Kasım” olduğunu söyler.

Tablo 5:

II. AB Evresi Denek 1 için Hedef Beceriler

Akademik Beceri Öğretmek için Belirlenen Amaçlar

1. Eurovision şarkı yarışmasında birinci olan Türk sanatçının kim olduğunu sorar.
2. Türkiye’nin ilk başbakanının kim olduğunu sorar.
3. Türkiye’de kaç tane il olduğunu sorar.
4. İstiklal Marşını kimin yazdığını sorar.
5. Türkiye’nin ilk cumhurbaşkanının kim olduğunu sorar.

Tablo 6:

II. AB Evresi Denek 2 için Hedef Beceriler

Akademik Beceri Öğrenmek için Belirlenen Amaçlar

1. Eurovision şarkı yarışmasında birinci olan sanatçımızın “Sertab Erener” olduğunu söyler.
2. Türkiye’nin ilk başbakanının “İsmet İnönü” olduğunu söyler.
3. Türkiye’de “81” tane il olduğunu söyler.
4. İstiklal Marşı yazarının “Mehmet Akif Ersoy” olduğunu söyler.
5. Türkiye’nin ilk cumhurbaşkanının “Mustafa Kemal Atatürk” olduğunu söyler

Tablo 7:

II. AB Evresi Denek 2 için Hedef Beceriler

Akademik Beceri Öğretmek için Belirlenen Amaçlar

1. Azerbaycan’ın Bayrak Bayramının ne zaman olduğunu sorar.
2. Azerbaycan’ın Milli Kurtuluş Gününün ne zaman olduğunu sorar.

3. Azerbaycan'ın en yüksek noktasının neresi olduğunu sorar.
4. Azerbaycan'ın ilk cumhurbaşkanının kim olduğunu sorar.
5. Azerbaycan'ın komşusu olmayan ülkeyi sorar.

Tablo 8:

II. AB Evresi Denek 1 için Hedef Beceriler

Akademik Beceri Öğrenmek için Belirlenen Amaçlar
1. Azerbaycan'ın Bayrak Bayramının "09 Kasım" olduğunu söyler.
2. Azerbaycan'ın Milli Kurtuluş Gününün "15 Haziran" olduğunu söyler.
3. Azerbaycan'ın en yüksek noktasının "Banardüz Tepesi" olduğunu söyler.
4. Azerbaycan'ın ilk cumhurbaşkanının "Ayaz Mutallibov" olduğunu söyler.
5. "Amerika" 'nın Azerbaycan'ın komşusu olmadığını söyler.

Genelleme: Genellemede öğrenci rolündeki denekler farklı bir ortamda farklı bir akran ile çalışmıştır.

SONUÇ

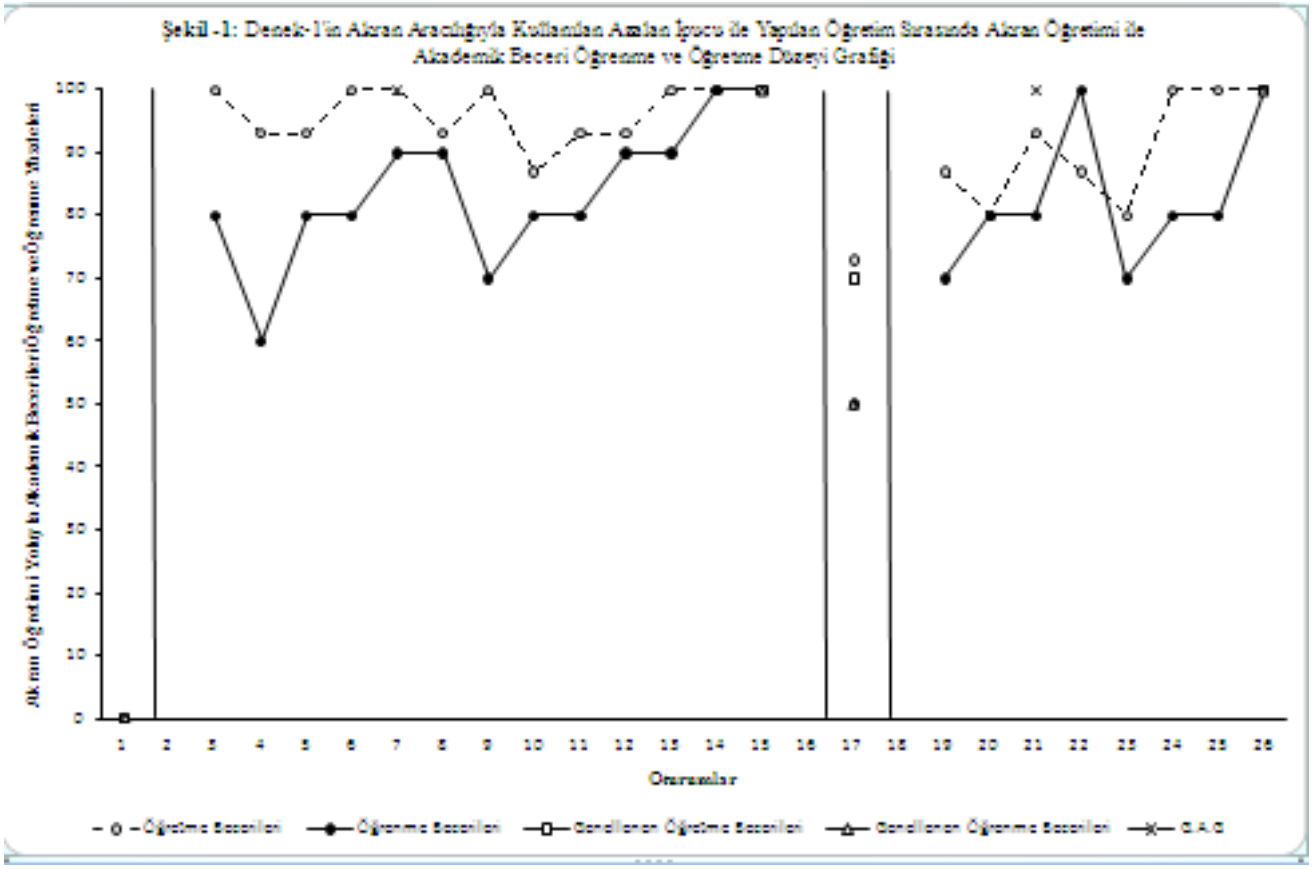
Araştırma bulgularını gösteren grafik Şekil-1 ve Şekil-2'de yer almaktadır. Uygulama sürecinden sonra deneklerin akran öğretimi ile akademik becerileri öğrettiği ve öğrendiği gözlenmiştir.

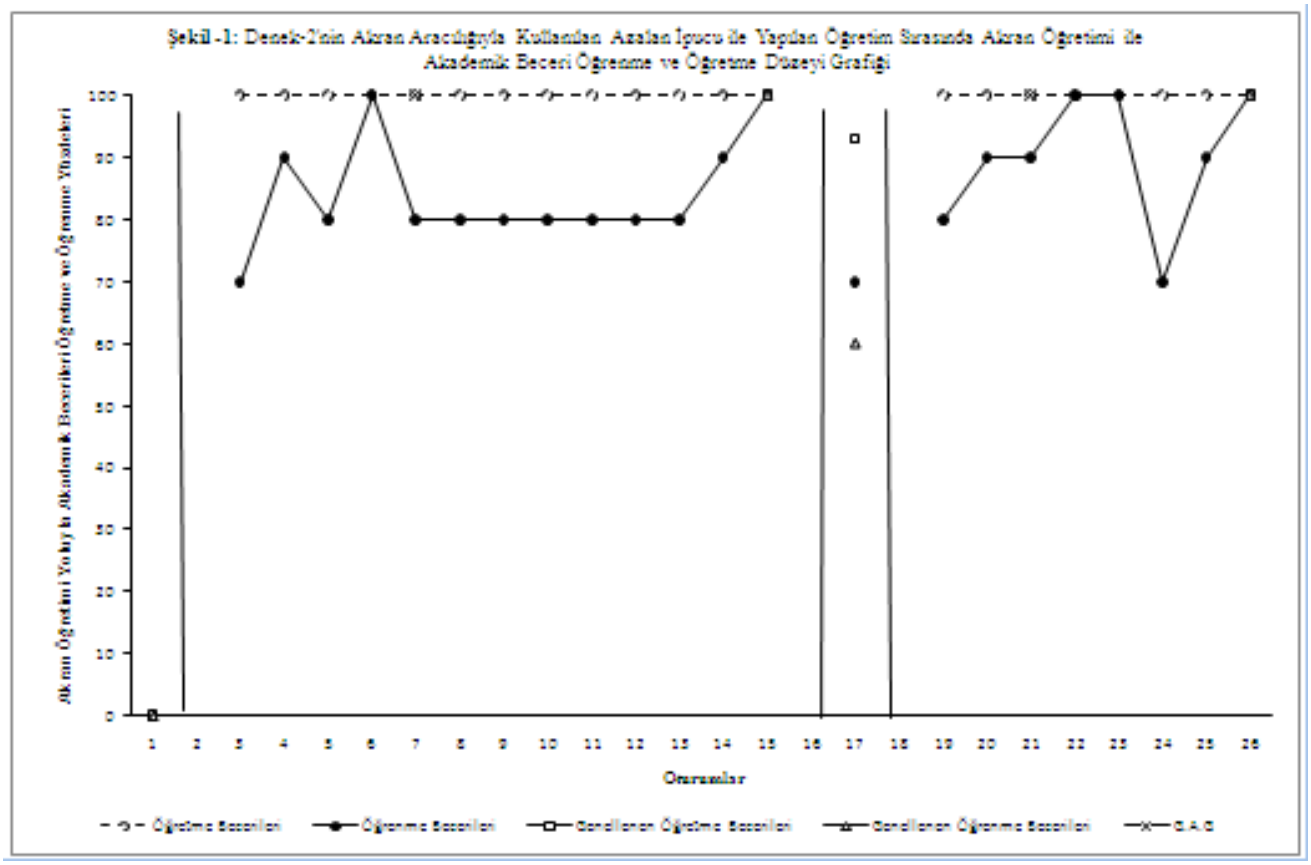
Birinci AB Evresinde denek-1, başlama düzeyinde öğretmen ve öğrenci rollerinde %0 beceri göstermiştir. 13. Haftada bu beceriler %100 olarak gözlemlenmiştir. Bu evrede başarı kaydeden denek ikinci AB evresine geçmiştir. Başlama düzeyinde öğretmen rolündeki denek %72, öğrenci rolündeki denek %50 beceri göstermiştir. 8. Haftada öğretmen ve örenci rolündeki deneğin becerilerinde %100'lük başarı sağlanmıştır.

Birinci AB Evresinde denek-2, başlama düzeyinde öğretmen ve öğrenci rollerinde %0 beceri göstermiştir. 13. Haftada bu beceriler %100 olarak gözlemlenmiştir. Bu evrede başarı kaydeden denek, ikinci AB evresine geçmiştir. Başlama düzeyinde öğretmen rolündeki denek %93, öğrenci rolündeki denek %70 beceri göstermiştir. 8. Haftada öğretmen ve örenci rolündeki deneğin becerilerinde %100'lük başarı sağlanmıştır.

Ayrıca araştırmada iki tane üç ay aralıkla Gözlemciler Arası Güvenilirlik(GAG) verisi toplanmıştır. İlki 05 Kasım 2010 tarihinde toplanmıştır ve %100 güvenilir veri elde edilmiştir. İkincisi 11 Şubat 2011 tarihinde %100 olarak veri elde edilmiştir

Sonuç olarak, akademik becerilerin kazandırılmasında akran aracılı uygulamalardan akran öğretimi kullanımının etkili olduğu gözlemlenmiştir.





YORUM VE ÖNERİLER

Normal gelişim gösteren çocuklar basit yaşam becerilerini ve akademik becerileri çevrelerini gözlemleyerek öğrenebilirler. Kısacası, normal gelişim gösteren çocukların kendi kendilerine öğrenebildikleri her şeyi otizmli bireylerin öğrenmeleri için tek yol eğitimdir. Akademik beceriler sistematik olarak öğretmenler aracılığı ile öğretilmektedir. Fakat sistematik ve düzenli bir şekilde planlanan akran aracılı uygulamalardan akran öğretiminin otizmli çocuklara akademik beceriler kazandırılabildiğini bu çalışmada görmekteyiz. Bu araştırmadan yola çıkarak otizmli bireylerin matematik, coğrafya, tarih, okuma, vb. akademik becerilerin akran öğretimi yöntemiyle akranlarından da öğrenebileceğini söylenilebilir.

Otizmli çocuklar genellikle davranış problemleri nedeniyle normal bir ilköğretim ya da ortaöğretim kurumuna gidememektedir. Bu nedenle otizmli bireyler ayrıştırılmış okullara devam etmektedirler. Bu çalışmaya katılan her iki denek de ayrıştırılmış bir okul olan Özel Tohum Otizm Vakfı Özel Eğitim Okuluna devam etmektedirler. Bu okulda sadece otizmli çocuklar eğim aldığı için normal gelişim gösteren akranlar bulunmamaktadır. Bu çalışmada otizmli olan denek diğer bir otizmli deneğe akranlık yaparak akademik beceriler öğretmektedir

Bu çalışmada otizmli çocuklar sadece akademik becerilerini geliştirmemişlerdir. Ayrıca sosyal becerilerini de geliştirmişlerdir. Öğretim süresince denekler sohbet başlatmışlardır ve birbirleri ile etkileşim halinde bulunmuşlardır. Bir diğer sosyal beceri ise akranını dinleme ve sıra bekleme becerileri olarak gösterilmiştir.

Son olarak, çalışmaya katılan denekler kaynaştırma eğitimlerine de devam etmektedirler. Burada öğrendikleri beceriler ile kaynaştırma okulunda müfredatta bulunan konuları öğrenmişlerdir ve bu yöntem ile birçok akademik beceriyi öğrenerek normal gelişim gösteren akranları ile aynı sınıf ortamında müfredatı takip edebilirler.

Bu çalışmada ortaya konulan sonuçların bundan sonraki araştırmalar için yol gösterici olmak ve ilgililere otizmli bireylere akademik becerilerin kazandırılmasına yönelik her türlü çalışmada akran öğretimi kullanımının etkili olacağı önerilebilir.

KAYNAKLAR

Birkan, B. (2008). *Otizmli Bireylere Bağımsızlık, Seçim Yapma ve Sosyal Etkileşim Becerilerinin Öğretimi.* 20 Mart 2011 tarihinde http://www.tohumotizm.org.tr/Resim/EtkinlikCizelgeleriBBirkan.pdf adresinden erişildi.

Gezer, Z.Ü. (t.y.). *Sosyal Beceri Öğretimi Yöntemleri.* 10 Şubat 2011 tarihinde http://www.ilgider.org/index.php?option=com_content&view=article&id=122:sosyal-beceri-ogretimi-yontemleri&catid=42:genel-makaleler adresinden erişildi.

Özaydın, L., Tekin-İftar, E., Kaner, S. (2008). *Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programının Özel Gereksinimi Olan Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal Etkileşimine Etkisi.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 9 (1), 15-32

PCDI. (t.y.). *What is autism?/General Information.* 25 Ocak 2011 tarihinde http://www.pcdi.org/whatIsAutism/generalInfo.asp adresinden erişildi.

Pehlivantürk, B. (2004). *Otistik Çocukluğu Olan Çocuklarda Bağlanma.* Türk Psikiyatri Dergisi 15(1), 56-63

ÇOCUKLARI İLKÖĞRETİM BİRİNCİ SINIFA BAŞLAYAN VELİLERİN OKUL VE ÖĞRETMEN TERCİHLERİ

Mustafa Aydın BAŞAR

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ÇANAKKALE

mabasar5@hotmail.com

Elmaziye TÖRE TEMİZ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ÇANAKKALE

elmaziyetemiz@gmail.com

ÖZET

İlköğretim okul kademesi bireylerin yaşamında önemli ve büyük olasılıkla geleceklerini de şekillendirecek önemli bir kademedir. Öğrencilerin başarıları ve kariyer gelişimlerinde okulun kalitesi ve özellikle sınıf öğretmenlerinin etkisi büyüktür. Bu nedenle aileler, çocuklarının kula kayıtlarında büyük bir heyecan yaşarlarken, aynı zamanda okul ve öğretmenlerinin kim olacağı konusunda meraka düşmekte ve okul yönetimlerini etkilemeye çalışmaktadırlar. Çocukları ilköğretime başlayacak velilerin önemli bölümü, tercihte bulunma olanakları olduğunda okul ve öğretmen seçme çabalarına girmekte ve bu yönde etkili olmaya çalışmaktadırlar. Özellikle, eğitim hizmetinin kalitesi açısından okullar arasında gözlenen nitelik farkları, elemeci anlayışa dayalı sınav sistemleri vb. olumsuzluklar velileri bu yöndeki davranışlara daha fazla yöneltmektedir.

Çalışmada, çocuklarını ilköğretim okulu 1. sınıfına kaydettiren velilerin okul ve öğretmen seçme ve tercih etme yönündeki çabaları ile okul ve öğretmen seçmelerinde gözettikleri ölçütleri ortaya koymak amaçlanmıştır.

Görüşme tekniğine dayalı olarak yapılan bu çalışma nitel bir araştırma özelliği taşımaktadır. Çanakkale ili merkez ilçeden seçilen 5 ilköğretim okulunda birinci sınıfta çocuğu bulunan ve rastgele seçilen 50 veli ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler alt amaçlara uygun olarak tasnif edilmiş ve bulgular ortaya konulmaya çalışılmış; çalışmanın sonuçlarına yönelik öneriler de geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Sınıf öğretmeni, okul seçme, öğretmen seçme, ilköğretim 1. sınıf öğrencileri.*

ABSTRACT

Elementary school years are very important for people because elementary schools years shape future of students. The success of a student is highly depended on quality of school and teachers. For these reasons, parents are very sensitive in the process of selecting school and teacher for their kids. Most of time parents are very influential on school administrators for selecting a prospective classroom and teacher. Parents are very sensitive about schools and teachers of their kids because there is big difference among schools in terms of their qualities. Also, selective process for upper educational opportunities. Parents want to have quality schools and teachers for their kids.

The purpose of this study is to find out how parents select schools for their kids. What standards parent employ for selecting school and teacher for their kids.

Interviews were conducted for collecting data. This study is qualitative study in its nature. Interviews were conducted randomly selected whit 50 parents. Interviews were analyzed according to the sub purposes of the study.

***Keywords**:* Classroom teachers, school preferences, teachers' preferences, primary school beginners.

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durum

Bireyler temel becerileri eğitim yoluyla kazanırlar. Okul, öncelikle kurulduğu çevrenin eğitim gereksinimlerini karşılamakla sorumludur. Bu nedenle okulun inşa edileceği yerin, yoğun yerleşim bölgeleri olması ve çevre nüfusunun okul yapımına gereksinim yaratacak sayıda ve nitelikte olması gerekmektedir. Okul, fiziksel, psikolojik ve toplumsal yönden sağlıklı bir çevrede kurulmuş olmalıdır. Okulun çevresinde bulunan bazı doğal ve örgütlü ortamlar, okulun eğitsel etkinliklerini engelleyeceği gibi öğrencilerin etkileşimleri yoluyla, onlarda istenmeyen davranışların gelişmesine de neden olabilir. İlköğretim okullarının kurulacakları yerler konusunda dikkat edilmesi gerekir (Çetiner, 1972: 38; Ergen 1986: 153; Hesapçıoğlu ve Meriç, 1994: 123; Kayhan ve Eroğlu, 1997; Karakütük, 1994: 73-76; MEB, İEK Md. 60; Turner, 1970; Sağlık Bakanlığı, 1992; Velicangil, 1975: 298).

Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir uzmanlık mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitimin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yerine getirmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır.

Öğretmenlerde bulunması gerekli olan öğretilebilir, öğrenilebilir ve değerlendirilebilir davranışların neler olduğu konusunda çeşitli listeler görmek olasıdır. Öğretilebilir, öğrenilebilir olan davranışlar etkin öğretmenlerde bulunması gereken özellikler olarak görülmektedir. Etkin öğretmen

özelliklerinden bazıları şu şekilde sıralanmaktadır: 1. Öğretim uzmanı, 2. Yönetici, 3. Güdüleyici, 4. Lider, 5. Danışman, 6. Çevre düzenleyici ve 7. Model olarak öğretmen. Bir başka yaklaşıma göre ise öğretmenlik mesleği şu boyutları içermelidir: Konu uzmanlığı, güdüleyici, öğrenenlerin farklılığı, öğretimin plânlanması, öğrenme stratejileri, öğrenme çevresi, iletişim ve değerlendirme (Özdemir, 1997)

Öğretmenlik mesleği bir kısım ilkeler üzerine kurulmuş en eski mesleklerdendir. Öğretmenlik mesleği ile ilgili ilkelerin geliştirilmesinde mesleğin kendine özgü özelliklerinin yanında bir bilim olarak eğitimin temel niteliklerinin, öğretmen adaylarının sahip olması gereken kişisel özelliklerin ve mevcut koşulların göz önünde bulundurulması gerekir.

Bu konuda yapılan araştırmalar dikkate alındığında öğretmenlik mesleğinin dayandığı ilkeleri şu şekilde sıralanmaktadır (Durukan ve Öztürk, 2008; Kıncal, 2006; Erdem, 2010; Sönmez, 2010):

1. Uzmanlık: Alanında girişimci, araştırıcı, yapıcı özellikleri taşıması ve eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli öğretme-öğrenme ortamını oluşturmada bilgi ve beceri sahibi olunması esastır.

2. Profesyonellik: Öğretmenlik mesleğinde profesyonellik, bilimsellik ve uzmanlık ölçütleri temel esas olarak alınmalıdır. Çünkü günümüzdeki gelişmeler bireylerin formal eğitimini kaçınılmaz kılmaktadır.

3. Yeterlilik: Öğretmenlik mesleğinde, mesleğin gerektirdiği roller ile ilgili yeterliliğe, geliştirme etkinliklerine ve uygulama deneyimlerine önem verilmelidir.

4. Eğitimde Süreklilik: Öğretmenlik mesleğinde de bu mesleği yürüten bireylerin kaliteli ve sürekli eğitimi esas alınmalıdır. Öğretmenlerin kendilerini yenilemelerini ihtiyaç olarak hissetmeleri ve bunun gerçekleştirilmesi için imkân oluşturulmalıdır.

5. Boyutlar Arası Denge: Öğretmenlerin, bireysel ve toplumsal yaşantı için, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bireysel yeterlilik, sosyal olgunluk ve ekonomik etkililik yönlerinin dengeli ve tutarlı olarak geliştirilmesi temel alınmalıdır.

6. İşbirliği: Öğretmenler eğitim faaliyetlerinde diğer toplumsal ve ekonomik kurumlarla yakın işbirliği içerisinde bulunmalıdır. Bu şekilde eğitim sisteminin çıktısı olarak birey ancak başarılı olabilir.

8. Kaynakları Etkili Kullanım: Eğitim alanında ekonomik olanakların ve kaynakların çeşitliliğine, yeterliliğine, etkili ve verimli kullanılmasına özen gösterilmelidir.

Yukarıda okul ve öğretmenlerle ilgili sıralanan özellikler, okul ve öğretmenlerin bu özellikleri taşıma biçim ve düzeyleri çevrede algılanmaları üzerinde de etkili olacaktır. Bu çalışmada, velilerin okul ile ilgili algılarına bağlı olarak, bu durumun okul seçmelerinde ne derece ve hangi yönlerde etkili olduğunu ortaya koymak, çalışmanın problemi olarak ele alınmıştır.

1.2. Amaç ve Alt Amaçlar

Bu çalışmanın amacı, çocuklarını ilköğretim birinci sınıfına kaydettirecek velilerinin öğretmen tercihlerinde etkili olan değişkenler nelerdir?

1. İlköğretim okulları 1. sınıfına çocuğunu kaydettiren velilerin tercihlerinde okul mu, öğretmen özellikleri öne çıkmıştır?

2. Velilerin okulda aradıkları özellikler nelerdir?

3. Velilerin öğretmende aradıkları özellikler nelerdir?

4. Velilerin öğretim yılının sonuna doğru, öğretmen tercihlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

5. Velilerin öğretim yılının sonuna doğru, okul tercihlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

6. Çocuğun okul ve öğretmen kararında kimler etkili olmuştur?

2. Yöntem

Görüşme tekniğine dayalı olarak yapılan bu çalışma nitel bir araştırma özelliği taşımaktadır. Çanakkale ili merkez ilçeden seçilen 5 ilköğretim okulunda birinci sınıfta çocuğu bulunan ve rastgele seçilen 50 veli ile görüşmeler yapılması planlanmış, ancak bu velilerden sadece 40'ı ile görüşülebilmiştir. Bu velilerin üçünden de kabul edilebilir düzeyde bilgi alınamadığından değerlendirme dışı tutulmuşlardır. 37 veli ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, alt amaçlara uygun olarak tasnif edilmiş ve bulgular ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına yönelik öneriler de geliştirilmiştir. Veriler görüş alınan sayısının küçüklüğü nedeniyle sadece frekans değerleri olarak verilmiştir.

3. Bulgular Ve Yorumu

Araştırmanın tesadüfî olarak belirlenen örneklem grubuna giren beş ilköğretim okulundan toplam 37 veliden alınmış görüşler doğrultusunda ulaşılan bulgular aşağıya çıkarılmıştır.

3.1. Öğrencilerin Kişisel Özellikleri

Görüşme yapılan velilerin ilköğretime başlayan çocuklarının yarısından fazlası (% 59,46), ilk çocuklarıdır. Bunlardan 11 (% 29,73)'i de tek çocuktur. Görüşülen velilerin dörtte biri (% 24,32) de okula başlayan çocuklarının ikinci çocukları olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer taraftan, okula başlayan çocukların, yakın oranlarla, yüzde 54,04'ü kız (20 öğrenci), yüzde 45,96'sı da erkek (27 öğrenci) öğrencilerdir. Görüşülen velilerden biri ikizdir ve aynı dönemde okula başlamışlardır.

Çizelge 1. Okula başlayan çocukların cinsiyetleri ve ailedeki sırası

Kaçıncı çocuk	Kız		Erkek		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
Birinci	12	32,42	10	27,03	22	59,46
İkinci	5	13,51	4	10,82	9	24,32
Üçüncü	3	8,11	3	8,11	6	16,22
TOPLAM	20	54,04	17	45,96	37	100,00

3.2. Velilerin Okul ve Öğretmen Tercihlerine İlişkin Görüşleri

Veliler çocuklarını bir okula kaydettirirken okul ya da öğretmen özelliklerini de göz önünde bulundururlar. Görüşülen velilerden 11'i okulun özelliklerini ön planda tuttuklarını ifade etmişler, okulun özelliklerinin kayıt yaptırmalarında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Görüşülen velilerin yaklaşık dörtte biri (9 veli) de öğretmenin özelliklerini önemsediklerini söylemişlerdir. Yedi veli de hem öğretmenin hem de okulun özelliklerinin çocuklarını okula kaydettirmelerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Çizelge 2. Velilerin çocuklarını okula kaydettirmelerinde etkili olan etmenler

Etkili Olan	
Öğretmen özellikleridir.	
Okulun özellikleridir.	1
Her ikisi de	
TOPLAM	7

Çocuklarını okula kaydederken okul ya da öğretmen özelliklerini ön plana çıkaran velilere, okulda hangi özellikleri aradıkları da sorulmuştur. Veliler genellikle önemli gördükleri birden fazla

özelliği sıralamışlardır. Velilerin yarısına yakını (17 veli) okulun yasal zorunluluk olarak seçilmek zorunda olduğunu ifade etmiştir. 15 velinin, okulun evlerine ya da işyerlerine yakınlığından dolayı okullarını tercih ettikleri, ifade ettikleri görüşlerinden anlaşılmaktadır. Velilerden 13'ü de okulun başarısı ile ilgili şöhretinin tercihlerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Bu özellikler, velilerin okul tercihlerinde öne çıkan üç özelliktir. Bunların dışında ifade edilen özellikler dört ve daha az veli tarafından açıklanmıştır.

Çizelge 3. Velilerin okulda aradıkları özellikler

Okul Özellikleri	f
Yasal zorunluluk	17
Okulun eve / işine yakınlığı	15
Okulun başarısı ile ilgili şöhreti	13
Eğitim kalitesi hakkındaki düşünceler	4
Okulun fiziksel imkânları / Uygunluğu	3
Çocuğumun isteği / tercihi	2
Okulun çevresi	1

Dört veli, okulun eğitim kalitesi hakkında çevrede oluşan düşünce ve görüşlerin çocuklarını bu okullara kaydettirmelerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Velilerden 3'ü, okulun fiziksel imkânları ve fiziksel imkânların çocukları açısından uygunluğunu önemli görmektedirler. Okul, öğrencilerin gelecekteki yaşamlarını şekillendirmeleri ve onların vizyonlarını oluşturmalarında önemli bir kurumdur. Velilerden sadece ikisi çocuklarının yaşamlarında önemli etkisi olan bu kuruma girmelerinde onların istek ve tercihlerini dikkate almışlardır. Bir veli de okulun bulunduğu çevrenin özelliklerini dikkate alarak çocuğunun okul kaydını yaptırmıştır. Veli, çevrenin sosyo kültürel olarak daha ileri nitelikte olmasının, çocuğunun gelişimine de önemli katkısı olacağını düşündüğünü belirtmiştir.

Veliler, okul kadar öğretmen özelliklerinin de tercihlerinde önemli ve etkili olduğunu ifade etmişlerdir (Çizelge 4). Veliler öncelikle öğretmenlerin başarılı öğretmen olarak tanımlanmış, ünlenmiş ve kabul edilmiş olmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu durum, velilerin başarılı odaklı bir anlayışa dönük olduklarını göstermektedir. Görüşme yapılan velilerin yarısından biraz

fazlası (19 veli) öğretmenin başarılarıyla öne çıkmış olması ve ünlenmiş olmasını önemli görmektedir. Velilerin, çocuklarının öğretmeni olacak kişide aradıkları öne çıkan bir diğer özellik de öğrencileriyle iyi ilişkiler kuruyor olması ve çocuklara yaklaşımıdır. Velilerden 17'si öğretmenin iletişim becerilerinin önemine dikkat çekmiştir. Görüşme yapılan 37 veliden 12'si çocuklarının öğretmenlerini seçmelerinde yakın çevrelerinde bulunanlardan etkilendiklerini ifade etmiştir. Diğer taraftan, üç veli de tercihte bulundukları öğretmenlerinin, daha önce tanıdıkları yakınlarının çocuklarının da öğretmeni olmasından etkilendikleri ve onların olumlu görüşleri doğrultusunda bu yönde karar verdikleri söylemiştir.

Görüşmeler sırasında üç veli, daha iyi olduğunu düşündükleri okul nedeniyle adres değişikliğine gittiğini ifade etmiştir. Bir başka veli ise, "Okul çocuğum için uygunsa uzak olmasının anlamı yoktur. En yakın okul çocuğum için en iyi olan okuldur." düşüncesiyle, çocuğunu uzak semtten taşıdığını ifade etmiştir. Diğer bir veli de, okul ve öğretmeni beğenmedikleri için çocuklarını özel okula yazdırdıklarını belirtmiştir.

Çizelge. 4. Velilerin Öğretmen Tercihlerinde Aradıkları Özellikler

Öğretmen Özellikleri	
Başarılı öğretmen olarak bilinmesi, ünlü olması	19
Öğrencilerle ilişkilerin iyi olması, onlara yaklaşımı	17n
Çevredekilerin (Akraba, arkadaş vb.) tavsiyesi	12
Yasal engellerden dolayı tercihte bulunamadık.	11
Yaşı	7
Kıdemi	4
Cinsiyeti	3
Öğretmenle önceden tanışıklık	3
Çevredekilerin (Akraba, arkadaş vb.) öğretmeni olması	3
Okulun diğer öğretmenlerine göre daha iyi görünmesi	3

Sosyal etkinliklere ağırlık vermesi	2
Okul öncesi öğretmeninin tavsiyesi	2
Disiplinli olması	2
Çocuğumun özelliklerine uygun olması	2
Çağdaş görünümlü olması	1
Derste teknoloji kullanması	1
Okulda tek öğretmen olması	1

Velilerden 11'i ise yasal engellerden dolayı öğretmen tercihinde bulunamadıklarını belirtmiştir. Görüleceği üzere, velilerin üçte ikisine yakını (26 veli) tercih ettikleri öğretmenin sınıfına öğrencilerinin kayıtlarını yapabilmektedirler. Yasal yönden velilerin isteğine göre öğrencilerin öğretmenlere dağıtılması olanağı olmamakla birlikte; velilerin büyük bölümü istekleri doğrultusunda çocuklarının kaydını istedikleri öğretmenlerin sınıfına yaptırabilmektedirler.

Öğretmenlerin yaş, kıdem ve cinsiyet gibi özellikleri de bazı veliler tarafından önemli görülmekte ve öğretmen tercihlerinde etkili olabilmektedir. Nitekim yedi (7) veli, öğretmenin yaşının kararlarında etkili olduğunu vurgulamıştır. Bu velilerden beşi öğretmenin ileri yaşlarda, ikisi de genç yaşta olmasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Genç öğretmeni tercih edenler, genç öğretmenlerin çocuklarının daha iyi bir vizyon çizmelerinde etkili olduğuna; ileri yaşlardaki öğretmenlerin ise çocukların akademik gelişimine katkısının daha ön çıktığına dikkat çekmişlerdir. Öğretmenin cinsiyetini önemseyen üç veliden ikisi, öğretmenin bayan, biri de erkek olmasının daha iyi olacağı kanısındadır.

Çocuklarının sınıflarına kaydını yaptırmalarında öğretmenle daha önceden tanışıyor olmaları, öğretmenin kendilerinde diğer 1. sınıf öğretmen ya da öğretmenlerine göre daha olumlu bir izlenim bırakması özellikleri 3'er velinin karalarında etkili olmuştur.

"*Sosyal etkinliklere ağırlık vermesi*", "*Okul öncesi öğretmeninin tavsiyesi*", *Disiplinli olması*" ve "*Çocuğumun özelliklerine uygun olması*" özellikleri ise 3'er veli tarafından önemli görülmüştür. Birer veli de "*Çağdaş görünümlü olması*", "*Derste teknoloji kullanması*" ve "*Okulda tek öğretmen olması*" özelliklerinin öğretmen tercihlerinde önemli olduğuna vurgu yapmışlardır.

Yukarıda, velilerin okul ve öğretmen tercihlerinde etkili olan değişkenlere yer verilmiştir. Hiç kuşku yok ki, velilerin çocuklarını kaydettirdikleri okul ve sınıflar ile ilgili kararları konusundaki

görüşleri zaman içinde değişikliğe uğrayabilir. Zaman içinde, okul ya da öğretmenden kaynaklanan memnuniyetsizlikler, kararlarını tekrar gözden geçirmeleri ya da hata yaptıkları düşüncesi ne kapılmalarını ortaya çıkarabilir. Velilerle görüşmeler öğretim yılının ikinci yarısı ortalarında yapılmıştır. Bu süre içinde, velilerin öğretmen ve okul tercihlerinde değişiklikler olup olmadığına yönelik sorular kendilerine yöneltilmiştir. Velilerin bu yöndeki sorulara verdikleri yanıtlar Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5. Velilerin Öğretim Sürecinde Okula / Öğretmene Karşı Düşüncelerinde Olan Değişiklikler

	Evet	**Hayır**
Mümkün olsa, öğretmeni değiştirip değiştirmeme isteği	1	36
Öğretmen ya da şube değiştirme fikri oluşup oluşmaması	2	35
Öğretmen tercihinizde hata yapıp yapmadığını düşünme	2	35
Okul tercihinizde hata yapıp yapmadığını düşünme	7	30

Velilerin biri dışında tamamı (36 veli) mümkün olsa bile öğretmenlerini değiştirme gibi bir düşünce içinde bulunmamaktadır. Bir veli, mümkün olsa ve öğrencisinin olumsuz etkilenmeyeceğini bilse öğretmeni değiştirmek isteyeceğini belirtmiştir. Bu veli öğretmen hakkında yanıldıklarını, öğretmenin çocukları üzerinde baskı yaptığını ve çocuklarının okula karşı sevgisinin azaldığını ifade etmiştir. Buna karşılık, iki veli de kafalarında öğretmeni ya da şubeyi değiştirme fikrinin kafalarında oluştuğunu belirtmiştir. Şube değiştirme fikri oluşan bir veli bunun öğretmenin özelliklerinden çok, diğer bir şubenin daha iyi öğrencilerden oluştuğu yönündeki düşüncelerinden kaynaklandığını belirtmiştir.

Tüm bunlara bağlı olarak, iki veli öğretmen seçimini kendilerinin yaptığını, ancak şimdi bu yöndeki düşüncelerinin hatalı olduğunu gördüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca yedi veli de okul tercihlerinde hatalı olduklarını, şimdi oluşan düşünceler doğrultusunda, çocuklarını kesinlikle başka okullara kaydettirecekleri açıklamıştır. Bu velilerden üçü, aslında başka okul bölgelerinde olduklarını ancak kaydoldukları okulda çocukların daha başarılı olacağı ve okulu seveceğini düşüncesi ile bu okullara kaydolduklarını belirtmiştir. Fakat kendi yerleşim bölgelerindeki okula kaydolsalar da çocukların durumunun iyi olabileceğini gördüklerini ifade etmişlerdir.

Çizelge 6'da velilerin okul ve öğretmen tercihlerinde karar sürecine kimlerin katıldığı ile ilgili verilere yer verilmiştir. 37 veliden sadece biri, kararı eşi ve çocukları ile bir araya gelerek üçünün

birlikte kararlaştırdıklarını söylemiştir. Üç veli kararı çocuklarına bırakmışlardır. Bu veliler çocukları başka okulları istese, o okullara kayıt yaptırmak için girişimde bulunabileceklerini belirtmiştir. Bunun yanında sekiz veli kararda babanın, yedi veli kararda annenin, 18 veli de anne ve babanın birlikte karar verdiklerini ortaya koymuşlardır.

Çizelge 6. Velilerin, Öğretmen / Okul Kararını Alanlar

Karar Vericiler	**f**
Yasal düzenlemeler nedeniyle aile bireylerinin etkisi olmadı	21
Anne, baba birlikte	18
Baba	8
Anne	7
Çocuk	3
Anne, baba ve çocuk birlikte	1

Tüm bunlara karşın, 21 velinin görüşü de, esasında tercih girişiminde bulunsalar da, gerçekte, öğretmen ve okullarını tercih etmelerinde yasal düzenlemeler nedeniyle aile bireylerinin etkisi olmadığı yönündedir.

4. Sonuç Ve Öneriler

1. Veliler, çocuklarının öğrenimleri ile ilgili olarak, okul ile ilgili özellikleri daha fazla öne çıkarmakta, bu yönde tercihte bulunmaktadırlar.

2. Veliler, okul tercihlerinde en çok "*Okulun eve / işine yakınlığı*" ve "*Okulun başarısı ile ilgili şöhreti*" etkili olmuştur. Bunun yanında, velilerin yarısına yakını yasal düzenlemeler nedeniyle okul tercihinde bulunamadıklarını ifade etmiştir. Veliler, okul özellikleri ile ilgili olarak az sayıda özellik sıralarken, öğretmenlerle ilgili daha fazla özellik sıralamışlardır.

3. Veliler açısından, öğretmenlerde aranan özelliklerden öne çıkan ve veli grubunun yarısının dikkate aldığı "Başarılı öğretmen olarak bilinmesi, ünlü olması" özelliğidir. Velilerin yarısına yakını da öğretmenin "Öğrencilerle ilişkilerin iyi olması, onlara yaklaşımı" özelliğinin önemli olduğu düşüncesindedir. Ayrıca iki veli, öğretmenlerin genç olmasının daha önemli olduğunu vurgulamış,

genç öğretmenlerin daha enerjik ve yeni bilgilerle donanık olduğunu, çocuğu için daha yararlı olacağını belirtmiştir. Buna karşılık, beş veli de kıdemli öğretmenlerin daha yararlı olacağı ve daha güven verici oldukları görüşündedir.

3. Sadece iki velinin öğretmenin "*Çocuğumun özelliklerine uygun olması*" düşüncesiyle hareket etmesi düşündürücüdür. Çünkü yaşamının önemli bölümünü ve öğrenme sürecinin temel taşlarını oluşturan ve sınıf öğretmeniyle geçirilen süreç çok önemlidir. Bu süreci doğrudan yaşayacak olan da öğrencidir. Çocuğun öğretmen hakkında besleyeceği duygular önemlidir. Veliler bunu fazlaca gözönünde bulundurmamış, öğretmenin başarısı ön plana çıkmıştır.

4. Veliler okul ve öğretmen tercihlerinde ve karar vermede fazla etkili olamasalar da, çocuklarını kaydettikleri okuldan almayı düşünenler de fazla değildir. Ancak yedi velinin okul tercihinde hata yaptığını düşünmeleri çocuklarına ilişkin yanlış karar verdiklerini ortaya koymaktadır.

Ortaya çıkan sonuçlara dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Öğrencilerin kendileri ile ilgili kararlara katılımı önemlidir. Veliler çocukları küçük de olsalar, onları okul ve öğretmen seçimi ile ilgili karar süreçlerine katmalıdırlar.

2. Veliler, okul ve öğretmenler hakkında kendi gözlemleri ve çevrelerinden aldıkları bilgiler doğrultusunda hareket etmektedirler. Okulların velileri okul ve öğretmenler hakkında bilgilendirmeye yönelik girişim ve uygulamaları bulunmalıdır.

3. Velilerin okul ve öğretmen tercihleri ile ilgili yasal düzenlemelerin kaldırılması yerinde olacaktır. Her veli istediği okul ve öğretmeni tercih edebilmelidir. Aksi takdirde, "*Nasılsa okuluma öğrenci yeter sayıda geliyor, sınıflar doluyor*" düşüncesiyle, etkililikten uzak okullar karşımıza çıkabilir, çıkıyor. Okulların ve öğretmenlerin değerlendirilmelerinde, başarılarını belirlenmesinde tercih edilme düzeylerinin dikkate alınması; sağlanacak serbestlik, okullar arası rekabeti arttıracak ve daha verimli ve etkili olmak yönünde çaba sarf edilmesini beraberinde getirecektir.

4. Bu çalışma, sınırlı ve bir ön çalışma niteliğindedir. Buradan elde edilen bulgu ve sonuçlar, daha kapsamlı bir çalışmayla tamamlanmalıdır. Velilerin okul ve öğretmen tercihleri ile ilgili benzer çalışmalar; farklı eğitim kademelerinde, veliler yanında öğrenci görüşlerinin de ele alınacağı araştırmalar şeklinde düzenlenebilir.

5. Kaynakça

Çetiner, A. (1972). **Şehircilik Çalışmalarında Donatım İlkeleri**. İstanbul: İTÜ Mimarlık Fakültesi.

Durukan H ve H. İ. Öztürk. (2006). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Lisans Yayınları.

Ergen, Y. B. (1986). **Bina Bilgisi**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Hesapçıoğlu, M (1994). **Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Programları ve Öğretim**. İstanbul: Beta Yayınları.

Hesapçıoğlu, M. ve B. Meriç. (1994). "Okul Binalarının Tasarımı, Türkiye ve İstanbul İlinde Eğitim Tesisleri-Nüfus İlişkisi-Eğitim Planlaması ve Ekonuomisi Açısından Bir Ön Çözümleme." **Eğitim Bilimleri Dergisi.** Sayı: 6, İstanbul: M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Yayını.

Karakütük, K. (1994) "Eğitim Planlamasında Öğretim Haritası Yönteminin Rolü, Önemi ve Türkiye'de Uygulama." Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karasar, N. (1982). **Bilimsel Araştırma Yöntemi *Kavramlar, İlkeler, Teknikler***. Ankara.

Kayhan, Ü. (1989). "Eğitim Araçlarının Üretim Yönetimi Sorunları ve Sistem Yaklaşımına Göre Modelleştirilmesi". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kıncal R. (2006). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. İstanbul: Babil Yayıncılık.

Özdemir, Servet. (1997) **Eğitimde Örgütsel Yenileşme** Pegem yayınları. Ankara.

Sağlık Bakanlığı. (1992). **Birinci Ulusal Sağlık Kongresi**. "Çalışma Grupları Raporları", Ankara.

Turner, C. E., B. R. Harriett ve S. L. Smith. (1970) **School Health and Health Education**. 6th Ed. St. Louis.

Velicangil, S. (1975). **Hekimler, Diş Hekimleri, Eczacılar ve Sağlık Mühendisleri İçin Koruyucu ve Sosyal Tıp**. İstanbul: Sermet Matbaası.

BÖLÜM 10

Öğretmen Yetiştirme

SINIF ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMALARI DERSİ KAPSAMINDA YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMI 5E MODELİNİ UYGULARKEN KARŞILAŞTIĞI SORUNLARI

DIFFICULTIES OF PRIMARY PRE-SERVICE TEACHERS IN IMPLEMENT OF 5E MODEL BASED ON CONSTRUCTIVIST APPROACH IN THE CONTEXT OF TEACHING PRACTICE

Mustafa METİN, Kerem COŞKUN & Salih BİRİŞÇİ

Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, ARTVİN

mustafametinae@hotmail.com, keremcoskun@hotmail.com, **saleyh**@hotmail.com,

Özet

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları dersi kapsamında yapılandırmacı yaklaşımın 5E modelini uygularken karşılaştığı sorunları belirlemektir. Bu çalışma Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği dördüncü sınıfta öğrenim gören 25 öğretmen adayıyla, 2009-2010 akademik yılı ikinci döneminde öğretmenlik uygulamaları dersi uygulamaları kapsamında yürütülmüştür. Çalışma üç aşamada tamamlanmıştır. İlk aşamada; sınıf öğretmen adaylarına İlköğretim 5. sınıf Fen bilgisi öğretim programında bulunan konularla ilgili kazanımlar verilmiştir. Bu kazanımlara uygun Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre etkinlik tasarlamaları istenmiştir. İkinci aşamada; önceden tasarladıkları etkinliği sınıfta 40 dakikalık zaman diliminde uygulamaları istenmiştir. Son olarak da Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun etkinlik tasarlarken ve bu etkinliği uygularken ne gibi sorunlarla karşılaştığını belirlemek için 6 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda; öğretmen adaylarının zamanı etkin kullanamama, 5E basamaklarını tam uygulayamama, sınıf disiplinini sağlayamama, günlük hayatla ilişkilendirememe, öğrencilerin ilgilerini çekememe ve nasıl değerlendirme yapacağının bilmeme gibi sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen Adayı, Yapılandırmacı Yaklaşım 5E modeli, Öğretmenlik Uygulaması

Abstract

The aim of this study is to determinate difficulties of primary pre-service teachers in implement of 5E model based on constructivist approach in the context of teaching practice. This research was carried out during spring semester of 2010 in the context of teaching practice with 25 senior primary pre-service teachers at the Department of Primary Teacher Education in Faculty of Education at Artvin Çoruh University. This study was conducted in three stages. Primary pre-service teachers were given national education standards which were about fifth class Science and Technology course. Then, they were asked to prepare an activity appropriate for 5E model. In the second stage, they were asked to present those activities into classroom. In the last stage, semi structured interview consist of six open-end questions were carried out with them in order to determinate difficulties of primary pre-service teachers in implement of 5E model. In the result of the study, the following problems were determined. The student-teachers were unable to use time effectively, to provide the classroom's discipline, to apply the stage of the 5E model, to relate the concepts with daily life situation, to know how to evaluate appropriately and to attract attention of students.

Keywords: Pre-service Teachers, Constructivist Approach, 5E model, Teaching Practice

1. GİRİŞ

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin birçok kuram ileri sürülmüştür. İlk olarak araştırmacılar öğrenmeyi bireylerdeki davranış değişikliğiyle açıklamaya çalışan davranışçı kuramlar ileri sürülmüştür. Daha sonrada öğrenmeyi bilişsel bir süreç olduğunu savunan bilişsel kuramı benimseyen araştırmacılar ortaya çıkmıştır. Bu iki kuramın temelinde de öğrenmenin nasıl meydana geldiğini açıklamaya çalışmak vardır(Çepni ve diğ, 2005). Son zamanlarda birçok ülkede kabul gören ve kullanımı yaygınlaşan bir öğrenme kuramlardan birisi de yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıdır. Yapılandırmacı öğrenme anlayışı, bilişsel kuramın benimsendiği, gerçeği ve insanın nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışan bir öğrenme kuramıdır (Senemoğlu, 2010). Yapılandırmacı öğrenme anlayışı, öğrenmeyi, diğer öğrenme kuramlarından farklı şekilde tanımlamıştır. Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenme, bilgilerin zihinde yapılandırmadır. Yani öğrenme, yeni bilginin önceki var olan bilgiler ile ilişkilendirildiğinde ve var olan bilgi yapısının üzerine eklenmesiyle gerçekleşir (Pritchard, 2009). Bundan dolayı yapılandırmacı öğrenme kuramı öğrenci öğrenme ortamında sunulan bilgiyi pasif olarak almaz, sunulan bilgiyi var olan bilgiler ile ilişkilendirip anlamlandırarak zihninde yapılandırdığını savunur (Woolfolk, 1993). Yapılandırmacı öğrenme kuramı bilgi, yaşantılarımızı önceden var olan şemalarımıza göre düzenlediğimiz bir yapılandırmacı süreç sonucu elde edildiğini ileri sürdüğünden dolayı bu öğrenme kuramı öğrencinin deneyim ve yaşantılarına çok büyük önem

vermektedir (Pritchard,2009). Yapılandırmacı yaklaşımın bu özellikleri dikkate alındığında iki temel dayanak noktası olduğu söylenebilir. Bunlardan birincisi öğrencilerin bilgiyi pasif bir şekilde elde etmediği ve yaşantılarını sübjektif bir şekilde anlamlandırdığıdır. İkinci dayanak noktası ise bu anlamlandırma süreci insanın yaşadığı dünyaya uyum sağlamasına ve örgütlemesine yardımcı olmasıdır (Larochelle ve diğ, 1998).

Yapılandırmacı öğrenme kuramı, öğrenmeye yeni bir perspektif kazandırdığı gibi öğretim programlarını, öğrenme ortamlarını ve öğretmenin sınıftaki rollerini de radikal şekilde değiştirmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir sınıf ortamı, öğrenciye gerçek problemler sunan, öğrencinin öğrenmelerinin alternatif ölçme-değerlendirme teknikleriyle sürekli değerlendirildiği, öğrenmelerin birinci kavramlara göre oluşturulduğu sınıf ortamlarıdır (Brooks & Brooks, 1999). Yapılandırmacı öğrenme kuramı aktif öğrenmeye dayanması, öğretmenin sınıf içi rollerini derinden değiştirmiştir (Metin & Özmen, 2009). Bu bağlamda öğretmenin görevi öğrencinin öğrenme sürecini aktif katılımını sağlamak, öğrencinin aktif katılımını sağlayacak etkinlikler tasarlama ve öğrencilerin önceki öğrenmeleri ile yeni öğrenmesi arasında sağlıklı bir ilişki kurmasına yardımcı olmaktır (Copley, 1992). Öğretmen bu görevini yerine getirmek için öğrencilerin öğrenilecek kavram ile ilgili ön bilgilerini almalı, öğrenciye yeni verilen bilgileri zihninde yapılandırması için fırsat sunmalıdır(Woolfolk, 1993; Çepni ve diğ, 2005; Özmen, 2004). Ayrıca öğretmenler, öğrencileri gerçek problem durumu ile karşı karşıya bırakmalı, bu problem durumunun çözümünde öğrencilerin aktif katılımını sağlamalı ve öğrencilerle işbirliği içinde olmalıdır(Pritchard,2009; Özmen, 2004). Bununla birlikte yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenler, öğrencilerin edindiği bilgiyi farklı durumlara uygulamasına fırsat sunmalı, öğrencileri doğru-yanlış testlerden ziyade alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri ile çok farklı yönlerden değerlendirmelidir (Brooks & Brooks, 1999; Özmen, 2004; Çepni ve diğ, 2005; Metin ve Özmen, 2009).

Yapılandırmacı yaklaşım öğretmen yüklediği roller dikkate alındığında bu yaklaşımın öğretmen merkezli öğretim etkinliklerini ve öğretmenin bilgiyi öğrenciye aktardığı mekanistik bakış açısını tümüyle reddetmekte (Larochelle ve diğ, 1998) ve öğrenci merkezli bir anlayışı benimsemektedir (Çepni ve diğ, 2005; Özmen, 2004). Bu durumun öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde öğretmenin sorumluluklarını azatlığını düşünülmesine neden olsa da aksine yapılandırmacı anlayışa göre öğretmenin sorumluluğunu artmaktadır (Schunk, 1991). Bu bakımdan yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği bir eğitim-öğretim faaliyetinde öğretmenlere önemli roller düşmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımının daha önce uygulanmakta olan geleneksel olarak nitelendirilen düz anlatım yöntemiyle oldukça farklı olması nedeniyle gerek öğretmenlerin gerekse de öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamada zorluklarla karşılaşmaktadır (Elkind, 2004; Metin & Özmen, 2009; Metin ve diğ, 2011, Bozdoğan ve Altunçelik, 2007, Başkan ve diğ, 2007; Çalık, 2011). Windschitl (2002)'a göre yapılandırmacı yaklaşımı uygularken karşılaşılan sorunlar kavramsal temelli, pedagojik temelli, kültürel temelli ve politik temelli olmak üzere dört grup başlık altında toplamıştır.

Kavramsal temelli sorunlar, öğretmenlerin yapılandırmacılığı felsefi, psikolojik anlamlandırmalarını kapsamaktadır. Pedagojik sorunlar ise öğretmenlerin yapılandırmacılığın gerektirdiği öğretim etkinlikleri tasarlayıp tasarlamaması ile ilgilidir. Kültürel sorunlar ise öğretmenin sınıf içi rollerini, öğretmen-öğrenci ilişkisini kapsar. Politik sorunlar ise öğretmenlerin eğitim sistemlerinin paydaşı olan toplumsal kurumların yapılandırmacılığa açık olması ve dirençli olup olmaması ile ilgilidir (Windschitl,2002).

Öğretmenler sınıf içersinde genellikle politik sorunlardan ziyade pedagojik, kültürel ve kavramsal sorunları yaşamaktadırlar. Öğretmenler, kavramsal anlamda en fazla karşılaştığı sorun yapılandırmacılığın teorik bilgilerini sınıf içinde uygulamaya aktaramamalarıdır. Pedagojik sorun bağlamında en sık yaşanan zorluk ise öğretmenlerin çok daha fazla pedagojik bilgiye sahip olma zorunluluğudur. Gerçektende öğrencinin var olan bilgi yapısını ortaya koyma, yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun öğretim etkinlikleri tasarlama, bu etkinliklere öğrencinin aktif katılımını sağlama ve ölçme-değerlendirme tekniklerini çeşitlendirme bilgiyi öğretmen merkezli olarak aktarmadan çok daha zor bir iştir ve çok daha fazla mesleki bilgiye sahip olmayı gerektirir. Bunun yanı sıra öğretmen ve öğretmen adaylarının kültürel olarak karşılaştığı en önemli sorun klasik öğretmen-öğrenci ilişkisinin işlerliğini yitirmesi ve öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkinin çift yönlü ve yatay bir hal almasıdır. Yapılandırmacı yaklaşım öğretim müfredatlarını değiştirmekle kalmamış aynı zamanda öğrenci-öğretmen ilişkisini de yeniden tanımlamıştır. Öğretmenler ise bu yenilenen sınıf içi öğretmen-öğrenci ilişkisinde sınıf yönetimini sağlamada çok büyük zorluk yaşmaktadırlar (Windschitl, 2002).

Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasında en önemli sorun öğretmenlerin bu anlayışı sınıfta tam olarak uygulayamamadan dolayı yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olumsuz tutumlar elde etmeleridir. Bu sorun öğretmenlerden kaynaklanmaktan ziyade öğretmen yetiştirme sistemlerinden ortaya çıkmaktadır (Elkind, 2004). Öğretmenler hizmet öncesi eğitim döneminde yapılandırmacı yaklaşıma yönelik teorik bilgiyi almamaları ya da bu anlayışla ilgili almış oldukları teorik bilgileri uygulamaya koyamamaları yapılandırmacı yaklaşımı sınıf ortamında tam olarak uygulayamamalarına neden olmaktadır. Nitekim hizmet öncesinde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yapılan birçok çalışmada adayların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik yeterli alt yapısının olmaması, öğrencinin ilgisini çekip aktif katılımını sağlayacak etkinlikler tasarlayamaması, öğrencinin var olan bilgi yapısını belirleyememesi, zamanı etkili kullanamaması, anlatılan konuları günlük hayatla ilişkilendirememesi, uygun ölçme-değerlendirmeyi yapamaması gibi sorunlarla karşılaştıkları ifade edilmektedir (Metin & Özmen, 2009; Metin ve diğ, 2011; Çalık, 2006; Çalık, 2011; Başkan ve diğ, 2007; Bozdoğan ve Altunçekiç, 2007; Gökdere ve diğ, 2004).

Öğretmen adaylarıyla ilgili Metin & Özmen, (2009); Metin ve diğ, (2011); Çalık, (2006); Çalık, (2011); Başkan ve diğ, (2007); Bozdoğan ve Altunçekiç, (2007); Gökdere ve diğ, (2004) gibi araştırmacılar tarafından yapılan çalışmaların genellikle öğretmen adaylarının lisans eğitimi süresince gördüğü laboratuar ya da öğretime yönelik derslerin uygulamaları kapsamında gerçekleştirildiği

görülmektedir. Adaylar genellikle bu çalışmalar da yapılandırmacı yaklaşımı ve bu yaklaşımda kullanılan 4 basamaklı, 5E ve 7E modellerine göre etkinlikler tasarlamakta ve etkinlikleri arkadaşlarına uygulamaktadır. Araştırmacılarda uygulamalar sonucunda adayların karışlılaştığı sorunları belirlemeye çalışmaktadır. Öğretmen adayları geliştirdiği etkinlikleri kendi düzeyine yakın arkadaşlarına uyguladıkları için çok fazla zorlanmamaktadır. Fakat öğretmen adayları geliştirdiği etkilikleri küçük yaşlardaki öğrencilere uygularsa arkadaşlarına uyguladığından daha fazla sorunla karşılaşabileceği düşünülmektedir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaların yapılandırmacı yaklaşımı uygularken karşılaştıkları sorun belirlemenin literatüre önemli katkısının olacağına inanılmaktadır.

Bu bağlamda araştırmanın amacı sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları dersi kapsamında yapılandırmacı yaklaşımın 5E modelini uygularken karşılaştığı sorunları belirlemektir. Araştırmada, bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlarda incelenmeye çalışılmıştır

1. Öğretmen adayları yapılandırmacı yaklaşıma göre giriş aktivitelerini yaparken ne tür sorunlarla karşılaşıyor?
2. Öğretmen adayları etkinlikler yaparken ne tür sorunlarla karşılaşıyor?
3. Öğretmen adayları etkinliklerden sonra açıklamalar yaparken ne tür sorunlarla karşılaşıyor?
4. Öğretmen adayları konunu daha iyi pekiştirirken ve derinleştirirken ne tür sorunlarla karşılaşıyor?
5. Öğretmen adayları konunun anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirirken ne tür sorunlarla karşılaşıyor?
6. Öğretmen adayları zamanı ayarlamada ne tür sorunlarla karşılaşıyor?

2. YÖNTEM

Betimsel nitelik taşıyan bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımının olgusal çalışma yöntemi kullanılarak araştırılan kişilerin deneyimlerinden doğan anlamların sistematik olarak incelenmesi amaçlanmıştır (Creswell, 2007). Nitel araştırma, araştırmacıların araştırılacak konu ya da konuları doğal ortamında inceledikleri, araştırılan insanların getirmiş oldukları anlamlar açısından olguyu anlamlılaştırma ve yorumlama çabası içerisinde oldukları bir araştırma çeşididir (Denzin ve Lincol, 1998). Bu çerçevede veri toplamak üzere yarı yapılandırılmış görüşmelerden faydalanılmıştır. Görüşme, araştırmacının bireyin iç dünyasına girip onun bakış anlamasına olanak verir (Patton, 2002). Ayrıca görüşme yardımıyla deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkilerin belirlenebilmesi mümkün olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

2.1. Örneklem

Bu çalışma; 2009–2010 eğitim - öğretim yılı bahar yarıyılında Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı dördüncü sınıfta Öğretmenlik Uygulamaları II dersini alan öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Çalışmaya on ikisi erkek ve on üçü bayan olmak üzere toplam yirmi beş öğretmen adayı katılmıştır. Adaylar yapılandırmacı yaklaşımı ve bu yaklaşımın dört basamaklı modeli, 5E modeli ve 7E modeline ait teorik bilgileri, ikinci sınıfta Fen ve Teknoloji Laboratuar Uygulamaları ve üçüncü sınıfta Fen Bilgisi Öğretimi dersleri kapsamında almışlardır. Ayrıca adaylar bu dersler kapsamında Yapılandırmacı yaklaşıma göre etkinlikler tasarlamış ve bu etkinlikleri sınıf ortamında anlatmaya yönelik pratik çalışmaları da yapmıştır. Adayların tamamı Fen Bilgisi Laboratuar Uygulamaları ve Fen Bilgisi Öğretimi derslerinden başarılı oldukları için yapılandırmacı yaklaşım ve modelleri hakkında gerekli bilgiye ve pratik uygulamalara sahip oldukları kabul edilerek araştırmaya başlanmıştır.

2.2. Araştırmanın İşlem Basamakları

Çalışma üç aşamada tamamlanmıştır. İlk aşamada; sınıf öğretmen adaylarına İlköğretim 5. sınıf Fen bilgisi öğretim programında bulunan konularla ilgili kazanımlar verilmiştir. Bu kazanımlara uygun Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre etkinlik tasarlamaları istenmiştir. İkinci aşamada; önceden tasarladıkları etkinliği sınıfta 40 dakikalık zaman diliminde uygulamaları istenmiştir. Son olarak da Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun etkinlik tasarlarken ve bu etkinliği uygularken ne gibi sorunlarla karşılaştığını belirlemek için 6 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat uygulanmıştır.

2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Çalışmada ilk olarak rastgele seçilen beş öğretmen adayı ile yapılandırmacı yaklaşım hakkındaki düşüncelerini belirlemek için yirmi dakikalık yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeden ve literatürdeki (Metin ve Özmen (2009), Çepni (2005), Çalık (2006), Bozdoğan ve Altunçekiç (2006), Gökdere, Küçük ve Çepni (2004), ve Başkan, Alev ve Atasoy (2007), Metin ve diğ, (2011) gibi araştırmacıların yaptıkları çalışmaların incelenmesi sonucunda elde edilen verilerden yararlanılarak sekiz açık-uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Taslak olarak hazırlanan görüşme formu ölçme-değerlendirme ve Türkçe eğitimi alanında uzman kişilere ve yapılandırmacı yaklaşıma ilgili çalışmaları olan akademisyene incelettirilmiştir. Uzman kişilerin incelemesi sonucunda görüşme formuna son hali verilmiştir. Gerekli düzenlemeler yapılan görüşme formunda araştırma problemiyle

ilgili altı soru yer almaktadır. Görüşmeler, öğretmen adaylarının kendilerini rahat hissedecekleri ve fikirlerini çekinmeden açıklayabilecekleri bir ortamda, farklı zamanlarda bütün öğretmenlerle ayrı ayrı yapılmıştır. Her bir görüşme teyp kaydına alınarak yaklaşık yirmi dakikalık bir zaman diliminde tek oturumda bitirilmiştir. Öğretmen adaylarının düşüncelerini tam olarak belirleyebilmek için görüşme formunda sorulan sorulara ek olarak *"neden?", "nasıl", "tam olarak ne demek istediniz?", "açıklayınız"* şeklinde sorular yöneltilmiştir. Araştırmada görüşme kapsamında öğretmen adaylara yöneltilen bu altı genel soru aşağıda verilmiştir:

1. Yapılandırmacı yaklaşıma göre giriş aktivitelerini yaparken herhangi bir sorunla karşılaşıyor musunuz? Lütfen açıklayınız.
2. Yapılandırmacı yaklaşıma göre giriş aktivitelerini yaptıktan sonra öğrencilerin konuyu daha iyi anlamaları için etkinlikler yaparken herhangi bir sorunla karşılaşıyor musunuz? Lütfen açıklayınız.
3. Yapmış olduğunuz etkinliklerden sonra açıklamalar yaparken herhangi bir sorunla karşılaşıyor musunuz? Lütfen açıklayınız.
4. Yapılandırmacı yaklaşıma göre yaptığınız etkinlikler ve açıklamalardan sonra konunu daha iyi pekiştirilme ve derinleştirme aşamasında herhangi bir sorunla karşılaşıyor musunuz? Lütfen açıklayınız.
5. Yapılandırmacı yaklaşıma göre sunmuş olduğunuz dersi anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirirken herhangi bir sorunla karşılaşıyor musunuz? Lütfen açıklayınız.
6. Yapılandırmacı yaklaşıma göre ders sunumu yaparken zamanı ayarlamada herhangi bir sorunla karşılaşıyor musunuz? Lütfen açıklayınız.

2.4. Verilerin Analizi

Görüşme sırasında teybe kaydedilen veriler ilk olarak transkript haline getirilmiştir. Transkriptler oluşturulurken öğretmen adaylarının görüşmeler esnasında sorulan sorulara verdikleri cevapların bire bir yazımına özen gösterilmiştir. Ayrıca transkriptler yazıldıktan sonra teyp kaydıyla aynı olup olmadıkları karşılaştırılmıştır. Daha sonra araştırmacılar tarafından transkriptlerde yazılı olan veriler ayrı ayrı betimsel analiz yapılarak tematik kodlar oluşturulmuştur. Verilerden belirlenen ana temanın yanı sıra içerik analizi yapılarak alt temalar oluşturulmuştur. İçerik analizi yönteminde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmekte ve okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenerek yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmacıların yaptıkları betimsel ve içerik analizden sonra belirledikleri ana tema ve alt temalar karşılaştırılarak "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olanlar tartışılmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği;

Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) şeklindeki güvenirlik formülü kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenirliği %78 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (1994). Burada elde edilen sonuç araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Araştırmacılar ana tema ve alt temaları belirledikten sonra öğretmen adaylarının sorulan sorulara verdikleri cevaplardan birden fazla alt temaların oluşturulabileceği göz önünde bulundurulmuş ve oluşturulan alt tema frekansları belirlenmiştir. Alt temalara ait frekans değerleri bulgular bölümünde tablolar halinde sunulmuştur. Veriler toplanırken ve analiz edilirken etik açıdan her bir öğretmene bir kod verilmiştir. Bu kodlar Öğretmen Adayı 1, Öğretmen Adayı 2, … şeklindedir.

3. BULGULAR

Çalışmada elde edilen verilerin analizinden öğretmen adaylarının *"Giriş basamağında, keşfetme basamağında, açıklama basamağında, derinleştirme basamağında, değerlendirme basamağında, zamanı ayarlamada karşılaşılan sorunlar"* şeklinde ana temalar belirlenmiştir. Bu ana temalar kapsamında öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardan birden fazla kod oluşturulabileceği göz önünde bulundurulmuştur. Oluşturulan kodların frekansları belirlenmiştir. Araştırmada oluşturulan ana temalar, kodlar ve kodların frekans değeri tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen adaylarına yarı yapılandırılmış görüşme formunda yöneltilen "*Yapılandırmacı yaklaşıma göre giriş aktivitelerini yaparken herhangi bir sorunla karşılaşıyor musunuz? Lütfen açıklayınız."* şeklindeki soruya verdikleri cevaplardan oluşturulan "Giriş basamağında karşılaşılan sorunlar" ana temasıyla ilgili oluşturulan kodlar ve kodların frekans değeri Tablo 1'de verilmiştir

Tablo 1 Giriş Basamağında Karşılaşılan Sorunlar Ana Temasına Ait Frekans Değerleri

	Kodlar	**f**
1	Her konu ile ilgili güncel hayattan ilgi çekici örnekler bulmada	11
2	Öğrenciyi motive etmede	5
3	Hazırlanan planı 1. sınıflara uygulamada	4
4	Sınıf disiplinini sağlayamama	4
5	Zamanı verimli kullanamama	3
6	Öğrencinin aktif katılımını sağlamada	2
7	Sabah ilk derste öğrencilerin kendi aralarında konuşmalarını engellemede	2

Tablo 1'den de anlaşılacağı üzere on bir öğretmen adayı *"Her konu ile ilgili güncel hayattan ilgi çekici örnekler bulmada"*, beş öğretmen adayı *"öğrenciyi derse motive etmede"* ve dört öğretmen adayı *"hazırlanan planı birinci sınıflara uygulamada"* ve dört öğretmen *"sınıf disiplinini sağlamada"* sorunlar yaşadığını belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının bu soruya vermiş oldukları cevaplardan bazıları şu şekildedir:

"Özellikle giriş aktivitelerini bulmakta zorlanıyoruz. Aslında farklı bir giriş yapmak istiyoruz. Fakat elimizin altındaki kılavuz kitapta her şey olduğu için biraz hazıra konuyoruz. Giriş etkinliğimiz farklı olsun diye farklı örnekler bulmaya çalışıyoruz ama çok zorlanıyoruz" (Öğretmen Adayı 16).

"Giriş basamağında en çok karşılaştığım sorun hazır bulunuşluk düzeyi düşük ve derse ilgisiz öğrencileri derse katmakta zorluk yaşıyorum. Bu konuda biraz daha çaba sarf etmem gerekiyor" (Öğretmen Adayı 3).

"Hazırlamış olduğum etkinlik planını birinci sınıflarda uygulayamıyorum. Sınıf disiplini sağlamakla uğraşırken giriş farklı yerlere kayıyor. Giriş aşamasında yapmış olduğum hiçbir etkinlik onları derse katmıyor." (Öğretmen Adayı 1).

"Giriş aşamasında öğrencinin ilgisini çekme ve sınıf hâkimiyetini sağlamada çok sık olarak zorluklarla karşılaşıyorum" (Öğretmen Adayı 23).

Öğretmen adaylarına yarı yapılandırılmış görüşme formunda yöneltilen "*Yapılandırmacı yaklaşıma göre giriş aktivitelerini yaptıktan sonra öğrencilerin konuyu daha iyi anlamaları için etkinlikler yaparken herhangi bir sorunla karşılaşıyor musunuz?"* şeklindeki soruya verdikleri cevaplardan oluşturulan "Keşfetme basamağında karşılaşılan sorunlar" ana temasıyla ilgili oluşturulan kodlar ve kodların frekans değeri Tablo 2'de verilmiştir

Tablo 2 Keşfetme Basamağında Karşılaşılan Sorunlar Ana Temasına Ait Frekans Değerleri

	Kodlar	**f**
1	Öğrencileri derse aktif olarak dahil edememe	6
2	Öğrencilerin istenilen bilgilere ulaşamaması	5
3	Dikkati çekememe	5
4	Dersin planda öngörüldüğü gibi gitmemesi	5
5	Hazır bulunuşluk düzeyi düşük öğrencilerin bulunması	3
6	Sınıf yönetimi açısından zorluklar yaşama	2
7	Okulun fiziki anlamda yetersizliği	2

Tablo 2'den altı öğretmen adayı *"Öğrencileri derse aktif olarak dahil edememe"* beş öğretmen adayı "*Öğrencilerin istenilen bilgilere ulaşamaması"* beş öğretmen adayı "*Dikkati çekememe"* ve beş öğretmen adayı "*Dersin planda öngörüldüğü gibi gitmemesi"* gibi sorunlarla karşılaştığını ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının bu soruya vermiş oldukları cevaplardan bazıları şu şekildedir:

"Uygulama süresince birinci sınıflara girdim. Birinci sınıflarda Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilmesi için öğrencilerin sessiz olması gerekiyor. Fakat öğrencilerin sessiz kalması sağlanamayınca sınıfta kontrol edilemiyor." (Öğretmen Adayı,18).

"Bu aşamada öğrenciler istenilen şeyi bulmakta zorlanıyorlar. Öğrencilere farklı sorular soruyorum, ipuçları veriyorum yine de başka şeyler söylüyorlar. Belki de öğrencilerin ilgisini çekemiyorumdur" (Öğretmen Adayı, 20).

"Giriş etkiliğinden konuya geçerken öğrenciler genellikle ilişkiyi kurabiliyorlar. Fakat bazı öğrenciler giriş etkinliğinin etkisinde kalıp keşfetme aşamasında gerekli ilgiyi göstermiyorlar" (Öğretmen Adayı, 17).

"Bazen ders planda öngördüğüm şekilde gitmiyor. Bu aşamada öğrenciler düzenlediğim etkinliği planladığım süreden önce kavrıyorlar ya da çok geç anlıyorlar" (Öğretmen Adayı, 21).

Öğretmen adaylarına yarı yapılandırılmış görüşme formunda yöneltilen "*Yapmış olduğunuz etkinliklerden sonra açıklamalar yaparken herhangi bir sorunla karşılaşıyor musunuz?"* şeklindeki soruya verdikleri cevaplardan oluşturulan "Açıklama basamağında karşılaşılan sorunlar" ana temasıyla ilgili oluşturulan kodlar ve kodların frekans değeri Tablo 3'de verilmiştir

Tablo 3 Açıklama Basamağında Karşılaşılan Sorunlar Ana Temasına Ait Frekans Değerleri

	Kodlar	**f**
1	Seviyeye uygun açıklama yapamama	7
2	Öğrencilerin derse katılmak istememe	6
3	Bu basamakta ne yapacağını bilmeme	4
4	Yetersiz öğretmenlik bilgisi	2
5	Öğrenciyi konuyla ilgili tartıştıramama	1

Tablo 3'den anlaşılacağı gibi yedi öğretmen adayı açıklama basamağında *"Seviyeye uygun açıklama yapamama"*, altı öğretmen adayı *"Öğrencilerin derse katılmak istememesi"* ve dört öğretmen adayı *"Bu basamakta ne yapacağını bilmeme"* gibi sorunlarla karşılaştığını ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının bu soruya vermiş oldukları cevaplardan bazıları şu şekildedir:

"Açıklama basamağında tam olarak ne yapmama gerektiğini bilmiyorum. Öğrencilere açıklamaları ben mi yapacağım yoksa öğrenciler konuyla ilgili açıklamaları kendilerimi yapacak. Ben öğrencileri konuyla ilgili açıklama yaptıramadığım için kendim açıklamaları yaptım. Ben açıklama yaparken öğrenciler pasif kaldıklarını

hissettiklerinden dolayı farklı şeylere yöneliyorlar ve aralarında konuşmaya başlıyorlar" (Öğretmen Adayı 8).

"Açıklama aşamasında karşılaştığım en büyük sorun öğrencilerin soru sormamaları. Bu aşamada öğretmen biraz daha aktif olduğundan dolayı, öğrenciler önceki basamaklara göre biraz daha pasifleşiyor" (Öğretmen Adayı 15).

"Genel olarak yaptığım açıklamalar ile ilgili bilgi düzeyimin iyi olmaması durumunda yaptığım açıklamalar konusunda kendimi emin hissedemiyorum. Bu durumda açıklamalarım çok yüzeysel kalmakta" (Öğretmen Adayı 24).

"Öğrencilerin anlayabileceği seviyede açıklama yapmakta çok zorlanıyorum. Öğrencilere çok basit açıklama yapmak gerekiyor ama buna alışkın değilim" (Öğretmen Adayı 13).

Öğretmen adaylarına yarı yapılandırılmış görüşme formunda yöneltilen "*Yapılandırmacı yaklaşıma göre yaptığınız etkinlikler ve açıklamalardan sonra konunu daha iyi pekiştirme ve derinleştirme aşamasında herhangi bir sorunla karşılaşıyor musunuz?"* şeklindeki soruya verdikleri cevaplardan oluşturulan "Derinleştirme basamağında karşılaşılan sorunlar" ana temasıyla ilgili oluşturulan kodlar ve kodların frekans değeri Tablo 4'de verilmiştir

Tablo 4 Derinleştirme Basamağında Karşılaşılan Sorunlar Ana Temasına Ait Frekans Değerleri

	Kodlar	**f**
1	Uygun ve güncel örnekler verememe	7
2	Hazır bulunuşluk seviyesine uygun örnekler bulamama	6
3	Öğrenilen bilginin günlük yaşam ile ilişkilendirememe	5
4	Dikkat çekici etkinlikler yapamama	5
5	Tecrübesiz olma	2

Tablo 4 incelendiğinde yedi öğretmen adayı *"Uygun ve güncel örnekler verememe"*, altı öğretmen adayı *"Hazır bulunuşluk seviyesine uygun örnekler bulamama"* beş öğretmen adayı *"Öğrenilen bilginin günlük yaşam ile ilişkilendirememe"* ve beş öğretmen adayı *"Dikkat çekici etkinlikler yapamama"* gibi sorunlarla karşılaştığını ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının bu soruya vermiş oldukları cevaplardan bazıları şu şekildedir:

"Derinleştirme basamağında çevreden ve günlük yaşamdan örnekler verme çok önemlidir. Bu sebeple Artvin'in çevresel koşullarını göz önünde bulundurarak örnek

bulmada çok zorlanıyorum. Artvin'de kısıtlı bir çevre ve yaşam var bu nedenle bu aşama için örnek olay bulmak çok zor" (Öğretmen Adayı 5).

"Bu aşamada öğretmen tarafından verilen örneklerin yen bilginin pekiştirilmesini sağlamada etkisi çok fazla. Ancak derinleştirme aşamasını tam anlamıyla gerçekleştirdiğimi düşünmüyorum. Bunda öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinin düşük olması ve öğrencilerin birinci sınıf olmasının etkisi çok fazla" (Öğretmen Adayı 19).

"Derinleştirme aşamasında öğrencilerden öğrendiklerini günlük yaşam ile ilişkilendirmelerini istiyoruz. Fakat öğrenciler öğrendiklerini günlük yaşam ile ilişkilendiremiyor ya da öğrenciler hep aynı örnekleri veriyor" (Öğretmen Adayı 16).

"Derinleştirme aşamasında yaptığım etkinlikler ile öğrencilerin dikkatini çekmeye çalışıyorum. Fakat öğrencileri harekete geçiremiyorum. Daha doğrusu öğrencilerin ilgisini çeken etkinlikler tasarlayamıyorum" (Öğretmen Adayı 18).

Öğretmen adaylarına yarı yapılandırılmış görüşme formunda yöneltilen "*Yapılandırmacı yaklaşıma göre sunmuş olduğunuz dersi anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirirken herhangi bir sorunla karşılaşıyor musunuz?"* şeklindeki soruya verdikleri cevaplardan oluşturulan "Değerlendirme basamağında karşılaşılan sorunlar" ana temasıyla ilgili oluşturulan kodlar ve kodların frekans değeri Tablo 5'de verilmiştir

Tablo 5 Değerlendirme Basamağında Karşılaşılan Sorunlar Ana Temasına Ait Frekans Değerleri

	Kodlar	**f**
1	Zaman yetmediği için değerlendirmenin yapılamama	8
2	Seviyeye uygun soru soramama	7
3	Etkili bir değerlendirme yapılamama	7
4	Her öğrenciye yeteri kadar söz hakkı verememe	6
5	Öğrencilerin bu aşamayı ev ödevi gibi algılaması	2

Tablo 5 incelendiğinde sekiz öğretmen adayı "*Zaman yetmediği için değerlendirmenin yapılamama"* yedi öğretmen adayı *"Seviyeye uygun soru soramama"*, yedi öğretmen adayı *"Etkili bir değerlendirme yapılamama"* ve altı öğretmen adayı *"Her öğrenciye yeteri kadar söz hakkı verememe"* gibi sorunlarla karşılaştığını ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının bu soruya vermiş oldukları cevaplardan bazıları şu şekildedir:

"Bu aşamada genellikle değerlendirmeyi etkinlik kitabında yer alan sorular ile yapıyorum. Fakat Yapılandırmacı yaklaşıma göre ders işlenişinde önceki aşamalar çok

fazla zaman alıyor. Bu nedenle öğrenci etkinlik kitabındaki en fazla iki soruyu yetiştirebiliyorum diğer sorular cevaplanamadan kalıyor" (Öğretmen Adayı 3).

"Bu aşamada öğrenciler dersin sonuna geldiklerinden dolayı dikkat sorunu yaşıyorlar. Bu neden sınıfta etkili bir değerlendirme yapamıyorum. Ayrıca bu aşamada her öğrenciye yeterince söz hakkı verememek de sınıf yönetimi açısından sorun yaratıyor" (Öğretmen Adayı 9).

"Hazırlamış olduğum çalışma kağıtlarını dağıttığımda öğrenciler bunu evde mi yapacağız diye soruyorlar. Ben çalışma kağıtlarını dağıtmadan önce öğrencilere şimdi yapacaklarına dair bir yönerge veriyorum ama yine de öğrenciler çalışma kağıtlarını ev ödevi gibi algılıyorlar" (Öğretmen Adayı 2).

"Değerlendirme aşamasında öğrencilerin seviyesine göre soru bulmada çok zorlanıyorum. Birde bu aşamada sürenin kısıtlı olması yaşanan güçlükleri daha da artırıyor" (Öğretmen Adayı 4).

Öğretmen adaylarına yarı yapılandırılmış görüşme formunda yöneltilen "*Yapılandırmacı yaklaşıma göre ders sunumu yaparken zamanı ayarlamada herhangi bir sorunla karşılaşıyor musunuz? Lütfen açıklayınız."* şeklindeki soruya verdikleri cevaplardan oluşturulan "zamanı ayarlamada karşılaşılan sorunlar" ana temasıyla ilgili oluşturulan kodlar ve kodların frekans değeri Tablo 6'de verilmiştir

Tablo 6 Zamanı ayarlamada karşılaşılan sorunlar Ana Temalara Ait Frekans Değerleri

	Kodlar	**f**
1	Etkinliklerin planlanandan uzun sürmesi	8
2	Dersin planlandığı gibi bitirilmemesi	8
3	Sınıfların kalabalık olması	7
4	Sınıf disiplininin sağlanamaması	7
5	Konuyu geç anlayan öğrenciler olması	7
6	Giriş bölümünün zaman alması	2
7	Keşfetme bölümünün uzun sürmesi	2

Tablo 6 incelendiğinde sekiz öğretmen adayı "*Etkinliklerin planlanandan uzun sürmesi",* sekiz öğretmen adayı *"Dersin planlandığı gibi bitirilmemesi",* yedi öğretmen adayı *"Sınıfların kalabalık olması", "Sınıf disiplininin sağlanamaması"* ve *"Konuyu geç anlayan öğrenciler olması"* gibi durumlardan dolayı zamanını iyi kullanamadığını ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının bu soruya vermiş oldukları cevaplardan bazıları şu şekildedir:

"Ders sunumu yapmadan önce yapacağım etkinlikler ile ilgili zaman taksimi yapıyorum. Ancak ders sunumuna geçerken elimden olmayan nedenlerden zamanı yetiştiriyorum. Çünkü düşündüğüm etkinlik belirttiğim sürede bitmediğinden dolayı yapmayı düşündüğüm etkinlikleri yetiştiremiyorum" (Öğretmen Adayı 5).

" En fazla sorun yaşadığım durumlardan biri de zamanı ayarlama. Ders öncesinde konuyu bitireceğimi düşünüyordum fakat bunu şu ana kadar gerçekleştirebilmiş değilim" (Öğretmen Adayı 9).

"Sınıf disiplinini sağlama açısından sorun yaşama sınıfın ortamına ve öğrencinin o günkü durumuna bağlı. Kalabalık sınıflarda sınıf disiplini sağlamak çok zordur. Bu sorun ile başa çıkmak için öğrencilere neyi nasıl yapacağımıza ilişkin açık yönergeler veriyorum." (Öğretmen Adayı 7).

" Yapılandırmacı yaklaşımı uygulamada zamanı ayarlama konusunda çok büyük sorunlar yaşıyorum. Özellikle sınıf içinde ani ortaya çıkan durumlara müdahale ettiğimde zaman kaybediyorum. Tabii bu müdahale esansında öğrencilerin dikkati ani olay yönelmekte ve onları tekrar derse döndürmekte çok önemli zaman diliminin kaybına yol açıyor" (Öğretmen Adayı 7).

" Birinci sınıflarda zamanı verimlim kullanmada çok büyük sıkıntılar ile karşılaştım. Planladığım yere gelemiyorum. Birinci sınıf öğrencilerinin dikkatini toplaması çok uzun zaman almakta ama bu dikkat ise çok kısa sürmektedir" (Öğretmen Adayı 11).

4. TARTIŞMA ve SONUÇLAR

Araştırma sınıf öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları dersi kapsamında yapılandırmacı yaklaşımın 5E modelini uygularken karşılaştığı sorunları belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde sınıf öğretmen adaylarının 5E modelini uygularken Giriş basamağında, keşfetme basamağında, açıklama basamağında, derinleştirme basamağında, değerlendirme basamağında, zaman yönetiminde karşılaştıkları sorunlara belirlemek amaçlanmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda öğretmen adaylarının 5E modelinin ilk aşaması olan giriş basamağında anlattıkları konularla ilgili güncel hayattan ilgi öğrencinin ilgisini çekecek örnekler bulmama, öğrenciyi derse motive edememe, ders anlatımı için hazırladığı planı sınıflarda uygulayamama ve sınıf disiplinini sağlayamama gibi sorunlarla karşılaştığı görülmektedir. İlgili literatürde de öğretmen adaylarının 5E modelini uygularken benzer sorunlarla karşılaştığını ifade eden çalışmalarla karşılaşılmaktadır. Metin ve Özmen (2009) öğretmen adaylarının giriş basamağında

öğrencinin dikkatini konuya çekecek ve onları derse motive edecek aktiviteler bulmada sıkıntı yaşadıklarını ifade etmektedir. Ayrıca Metin ve diğ (2010), Başkan ve diğ (2007), Metin ve Özmen (2009) gibi araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmen adaylarının 5E modeline yönelik tasarladığı ders planlarını tam olarak sınıf ortamında uygulayamadıkları vurgulanmaktadır. Araştırmada ve literatürde öğretmen adaylarının 5E modelini sınıf ortamında uygularken karşılaştıkları sorunların, adayların anlatacağı konu hakkında yeterli alan bilgisinin olmaması ve 5E modelini tam olarak kavrayamamasından kaynaklandığına inanılmaktadır. Nitekim Bozdoğan & Altunçekiç (2007) ve Gökdere, Küçük & Çepni (2004) tarafından yapılan çalışmalarda adayların yöntem hakkında yeterli bilgilerinin olmamasının sıkıntı yaşamalarına yol açtığı belirtilmektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise, öğretmen adaylarının 5E modelinin keşfetme basamağında öğrencilerin derse aktif olarak katılımını sağlayamama, öğrencilerin kazanmasını beklenilen bilgilere öğrenememesi, aktivitelere öğrencilerin dikkati çekememe, dersin planda öngörüldüğü gibi gitmemesi gibi sıkıntılarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Yapılandırıcı yaklaşımın 5E modelinin keşfetme basamağında öğretmenlerden, öğrencilerin birlikte çalıştırmaları için etkinlikler düzenlemeleri, konuyla ilgili öğrencilere deneyler yaptırmaları ve konuyu daha iyi anlayabilmeleri için bilgisayar, video ya da kütüphane gibi ortamlara öğrencilerini yönlendirmeleri beklenilmektedir (Çepni, Akdeniz & Keser, 2000; Özmen, 2004; Çepni ve diğ, 2005). Öğretmenlerden keşfetme basamağında bu tür aktiviteler düzenleyerek öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamasına ve etkili öğrenme gerçekleştirmesine yardımcı olmaları beklenilmektedir(Çepni ve diğ, 2005). Öğretmenler materyal eksikliği, öğrenme ortamının uygun olmaması ve öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyinin olmaması gibi durumlardan dolayı yapılandırmacı yaklaşımı uygulamada aksaklıklarla karşılaştığı vurgulanmaktadır(Keser, 2003). Bu bakımdan adayların ders anlattığı ortamların yapılandırmacı anlayışa tam olarak uygun olmamasının keşfetme basamağını etkili bir şekilde yapamamalarına neden olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının 5E modelinin öğretmenin en fazla aktif olduğu basamağından biri olan açıklama basamağında, öğrenci seviyesine uygun açıklama yapamama, öğrencilerin derse katılmak istememesi ve onları derse katamama ve açıklama basamağında tam olarak ne yapmaları gerektiğini bilmememe gibi sorunlarla karşılaştığı görülmektedir. Benzer sonuçlar Başkan ve diğ. (2007) ve Bozdoğan & Altunçekiç (2007), Metin ve Özmen, (2009) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Bu basamakta karşılaşılan en önemli sorun, adayların açıklama basamağında tam olarak ne yapmaları gerektiğini bilmemeleridir. Literatürde birçok araştırmacı 5E modelinin açıklama basamağında, öğretmenlerin tartışma ortamları yaratması ve öğrencilerin kendi fikirlerini ortaya çıkarmaları için onlara sorular yönlendirilmesi gerektiğini vurgulamakta (Çalık 2006; Çepni ve diğ., 2005, Özmen, 2004), bu basamakta en son seçenek olarak düz anlatıma başvurulması önerilmektedir. Metin ve Özmen (2009) ise, adayların açıklama basamağında genellikle düz anlatım şeklinde teorik bilgiyi vermeye çalıştıklarını ve adayların açıklama basamağını iyi yaptıklarını

düşünmelerine rağmen aslında bu basamakta yapılması gerekenleri tam olarak da bilmedikleri ifade etmektedir. Araştırmada kapsamındaki öğretmen adaylarının açıklama basamağında, öğrenci seviyesine uygun açıklama yapamama ve açıklama basamağında tam olarak ne yapmaları gerektiğini bilmememe gibi sorunlarla karşılaştığı düşünülürse literatürdeki adayların karşılaştığı sorunlarla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise, öğretmen adaylarının 5E modelinin derinleştirme basamağında anlattığı konuya uygun ve güncel örnekler verememe, öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesine uygun örnekler bulamama, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirememesi ve dikkat çekici etkinlikler yapamama gibi sıkıntılarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Nitekim Başkan ve diğ, (2007) ve Metin ve Özmen (2009) gibi araştırmacıların yaptığı çalışmalarda da öğretmen adaylarının derinleştirme basamağında konuya uygun günlük hayattan örnekler vermede, anlatılan konuyu günlük hayatla ilişkilendirmede ve konuyla ilgili farklı bir problem durumu belirlemede sıkıntılarla karşılaştıkları ifade edilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın 5E modelinde öğretmenlerden, öğrencilerin öğrendiği bilgileri yeni durumlara uyarlamaları ve günlük hayatta uygulamaları için fırsat sağlaması beklenildiği (Bybee, ve diğ, 2006; Çepni ve diğ, 2005; Özmen 2004) dikkate alındığında adayların derinleştirme aşamasını etkili bir şekilde yapamadığı söylenebilir. Bu durumun adayların anlattığı konuyla ilgili gerekli teorik alt yapıya sahip olmaması ve bu zamana kadar öğrenmiş oldukları konuları ya da yapmış oldukları uygulamaları günlük hayatla ilişkilendirememelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Benzer sonuçlar Başkan ve Diğ (2007) ve Metin ve Özmen (2009) gibi araştırmacıların yaptığı çalışmada da elde edilmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımın 5E modelinin son basamağı olan değerlendirme basamağında öğretmen adaylarının zaman yetmediği için değerlendirmenin yapılamama, öğrenci seviyesine uygun soru soramama, etkili bir değerlendirme yapılamama ve her öğrenciye yeteri kadar söz hakkı verememe gibi sıkıntılarla karşılaştıkları görülmektedir. Benzer sonuçlarla literatürde de karşılaşılmaktadır. Başkan ve diğ, (2007) yaptığı çalışmada da adaylar değerlendirme bölümünde öğrenci seviyelerine uygun soru hazırlayamadıkları ve tüm konuya yönelik değerlendirme ölçütleri oluşturamadıkları belirlenmiştir. Ayrıca adayların değerlendirme bölümünde oluşturdukları soruların sadece bilgi düzeyinde veya sadece kavrama düzeyinde olduğu soruların üst düzeye yönelik olmadığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte Metin ve Özmen (2009) yaptığı çalışmada yapılandırmacı yaklaşımın 5E modelinin değerlendirme basamağında adayların nasıl değerlendirme yapılacağını bilmeme, konunun tamamını kapsayacak sorular soramama ve konuya ve öğrenci düzeyine uygun etkili sorular soramama gibi sorunlarla karşılaştıkları ifade etmektedir. Literatürdeki çalışmalarda ve araştırmada elde edilen ortak sonuç adayların değerlendirme basamağında etkili bir şekilde yapamamasıdır. Bu durumun adayların daha önceden öğrencilerin ders sonunda edindiği bilgileri ölçme ve değerlendirmeye yönelik aktiviteler yapmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ölçme ve

değerlendirme konusunda deneyimsiz olan öğretmen adaylarının değerlendirme basamağında sıkıntılar yaşaması kaçınılmazdır.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise öğretmen adaylar; etkinliklerin planlanandan uzun sürmesi, dersin planlandığı gibi bitirilmemesi, sınıfların kalabalık olması, sınıf disiplininin sağlanamaması ve konuyu geç anlayan öğrenciler olması gibi durumlardan dolayı zamanını iyi kullanamadığını ifade etmiştir. Benzer sonuçlar Başkan ve diğ, (2007), Metin ve Özmen (2009), Gökdere ve diğ, (2004) gibi araştırmacıların çalışmalarında da karşılaşılmaktadır. Bu araştırmacılar yapılandırıcı yaklaşımı uygularken adayların zamanını etkili kullanamadığını bu yüzde 5E modelinin istenilen zamanda bitiremediğini ifade etmektedir. Ayrıca Metin ve Özmen (2009) adayların zamanını etkili kullanamadığı için 5E modelinin değerlendirme basamağındaki etkinliklere yapmak için zamanının kalmadığını ifade etmektedir. Literatürde de bir çok araştırmacı yapılandırmacı yaklaşımının eleştirilmiş olduğu en önemli nokta etkinliklerin ve yapılandırmacı yaklaşımdaki uygulamaların aşırı zaman alıcı olmasıdır (Çepni ve diğ, 2005; Özmen, 2004; Metin ve Özmen, 2009; Metin ve diğ, 2011). Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tecrübelerinin yeterli olmadığı da dikkate alındığında adayların uygulamalar için zamanını etkili bir şekilde kullanamaması kaçınılmazdır. Adayların 5E modeline yönelik etkinlikleri daha fazla uyguladıkça zamanını etkili kullanmayı öğreneceğine inanılmaktadır.

Bu çalışma sonucunda, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımın 5E modelini ilköğretim düzeyindeki öğrencilere uygularken karşılaştığı sorunların literatürde daha önceden Başkan ve diğ, (2007), Metin ve Özmen (2010), Gökdere ve diğ, (2004) gibi araştırmacılara tarafından yapılan adaylarının hizmet öncesi dönemde arkadaşlarına yapılandırmacı yaklaşımının 5E modelini uygularken karşılaştığı sorunları belirlemeye yönelik çalışmaların sonuçlarıyla paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmen adayları hangi seviyede öğrenciye ders anlatırsa anlatsın 5E modeline uygularken benzer sorunlarla karşılaştığı görülmektedir.

Özetle araştırmada, öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımın 5E modelini uygularken, konularla ilgili güncel hayattan ilgi öğrencinin ilgisini çekecek örnekler bulamama, öğrenciyi derse motive edememe, öğrencilerin derse aktif olarak katılımını sağlayamama, aktivitelerde öğrencilerin dikkati çekememe, açıklama basamağında tam olarak ne yapmaları gerektiğini bilmememe, konuya uygun ve güncel örnekler verememe, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirememe, etkili bir değerlendirme yapamama, ders anlatımı için hazırladığı planı sınıflarda uygulayamama, sınıf disiplinini sağlayamama ve zamanını etkili kullanamama gibi sorunlarla karşılaştığı tespit edilmiştir.

5. KAYNAKLAR

Başkan, Z., Alev, N., & Atasoy, Ş. (2007). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının 5E Modelinin Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri, *EDU7, 2(2),* 38–59.

Bozdoğan, A.E., & Altunçekiç, A. (2007). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının 5E Öğretim Modelinin Kullanılabilirliği Hakkındaki Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi 15(2),* 579-590.

Brooks, J.G., Brooks, M.G. (1993) The Courage to Be Constructivist. Educational Leadership, 57, 18-24.

Bybee RW, Taylor AJ, Gardner A, Scotter PV, Powell JC, Westbrook A Landes N. (2006) The BSCS 5E instructional model: Origins, effectiveness and applications. Retrieved from http://www.bscs.org/pdf/bscs5eexecsummary.pdf, 2006

Copley, J. (1992). The integration of teacher education and technology; a constructivist model, In D. Carey., R. Carey., D. Willis & S. Willis (eds), *Technology and Teacher Education* .Charlottesville VA: AACE.

Creswell, J.W. (2007) Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches. London: Sage Publication.

Çalık, M. (2006). *Bütünleştirici öğrenme kuramına göre lise 1 çözeltiler konusunda materyal geliştirilmesi ve uygulaması,* Yayınlanmamış doktora tezi, KTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Çalık, M. (2011). How Did Creating A Constructivist Learning Environment İnfluence My Graduate Students' Views. Energy Education Science and Technology, 3 (4): 1-13.

Çepni, S., Akdeniz, A.R. & Keser, Ö. F. (2000). *Fen bilimleri öğretiminde bütünleştirici öğrenme kuramına uygun örnek rehber materyallerin geliştirilmesi*, TFD 2000, 19. Fizik Kongresi, Fırat Üniversitesi, 26-29 Eylül, Elazığ

Çepni, S., Ayas, A., Akdeniz, A., Özmen, H., Yiğit, N., & Ayvacı, H. (2005). Kuramdan Uygulamaya Fen Ve Teknoloji Öğretimi. Pegema Yayıncılık 4. Baskı, Ankara.

Denzin NK & Lincoln YS.(1998) Collecting and Interpreting Qualitative Materials, Sage Publication

Elkind, D. (2004) The Problem with Constructivism. The Educational Forum, 68 (4), 306-312.

Gökdere, M., Küçük, M., & Çepni, S. (2004). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yapısalcı Öğrenme Yaklaşımını Kavrama Ve Uygulama Seviyeleri Üzerine Bir Çalışma,* VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Keser, Ö. F. (2003). *Fizik eğitimine yönelik bütünleştirici öğrenme ortamı ve tasarımı.* Yayımlanmamış doktora tezi, KTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon

Larochelle,M., Bednarz, N.,Garrison ,J. (1998) Constructivism and Education: Beyond the Epistemological Correctness, Marie Larochelle, Nadine Bednarz and Jim Garrison (Eds.). Cambridge: Cambridge Universtiy Press.

Metin, M., Özmen H. (2009) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırmacı Kuramlarının 5E Modeline Uygun Etkinlikler Tasarlarken ve Uygularken Karşılaştıkları Sorunlar. Necatibey Eğitim Fakültesi Dergisi Elektronik Fen ve Matematik Dergisi, 3 (2), 94-123.

Metin, M., Coşkun, K., Birişçi, S., Yılmaz,G.K. (2011) Opinions of Prospective Teachers about Utilizing the 5E Instructional Model. Energy Education Science and Technology 3 (4):411-422.

Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook.* (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.

Özmen, H. (2004). Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme. *TOJET, 3 (1),* 100-111.

Patton, M.Q. (2002) Qualitative Research and Evaluation Methods. London: Sage Publication

Pritchard,A (2009) Ways of Learning. London: Taylor and Francis Group.

Schunk,D.H. (1991) Leraning Theories: An Educational Perspective. New York: McMillan Publishing.

Senemoğlu, N. (2011) Kuramdan Uygulamaya Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Pegema: Ankara.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Windschitl, M. (2002) Framing Constructivism in Practice as the Negotiation of Dilemmas: An Analysis of the Conceptual,Pedagocical, Cultural and Political Challanges Facing Teachers. Review of Educational Research, 72,2, 131-175.

Woolfolk, A. E. (1993). Educational Psychology. Boston: Allyn and Bacon.

ÖĞRETİM TEKNOLOJİ VE MATERYAL GELİŞTİRME DERSİ KAPSAMINDA SINIF ÖĞRETMEN ADAYLARININ GELİŞTİRDİĞİ ALTERNATİF DEĞERLENDİRME ARAÇLARININ İNCELENMESİ

INVESTIGATING OF ALTERNATIVE ASSESSMENT INSTRUMENT DEVELOPED PRIMARY PRE-SERVICE TEACHERS IN THE CONTEXT OF INSTRUCTIONAL TECHNOLOGY AND MATERIAL DEVELOPMENT COURSE

Mustafa METİN, Kerem COŞKUN & Salih BİRİŞÇİ

Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, ARTVİN
mustafametinae@hotmail.com, keremcoskun@hotmail.com, **saleyh**@hotmail.com,

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğretim teknoloji ve materyal geliştirme dersi kapsamında sınıf öğretmen adaylarının geliştirdiği alternatif değerlendirme araçlarının incelemektir. Araştırma, Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği üçüncü sınıfta öğrenim gören 50 öğretmen adayıyla, 2009-2010 akademik yılı ikinci döneminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersini uygulamaları kapsamında yürütülmüştür. Çalışma üç aşamada tamamlanmıştır. İlk aşamada; sınıf öğretmen adaylarına öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersi kapsamında alternatif değerlendirme araçları hakkında teorik bilgi verilmiştir. Daha sonra adaylara, İlköğretim 4 ve 5. sınıf Fen ve Teknoloji Dersi öğretim programında bulunan konularla ilgili kazanımlar verilmiştir. Bu kazanımlara uygun kontrol listesi, dereceli ölçek, dereceli puanlama anahtarı, performans görevleri gibi alternatif değerlendirme araçları hazırlamaları istenmiştir. İkinci aşamada; öğrenciler hazırladığı alternatif değerlendirme araçlarını sınıf ortamında sunmuş ve akademisyenler tarafında hazırladığı araçların eksik ve yetersiz olduğu kısımlar hakkında dönütler verilmiştir. Son aşamada ise araştırmacılar tarafından her bir değerlendirme aracını değerlendirmek için literatürde var olan kaynaklardan yararlanarak değerlendirme kriterleri belirlenmiştir. Bu değerlendirme kriterlerine göre adayların hazırladığı alternatif değerlendirme araçları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının kontrol listesi ve dereceli ölçekleri çok iyi düzeyde, dereceli puanlama anahtarını iyi düzeyde ve performans görevlerini ise orta düzeyde hazırlaya bildikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kontrol listesi, Dereceli ölçek, Rubrik, Performans görevleri

Abstract

The aim of study is to investigating of alternative assessment instrument developed primary pre-service teachers in the context of instructional technology and material development course. This research was carried out during spring semester of 2010 in the context of instructional technology and material development course with 50 junior primary pre-service teachers at the Department of Primary Teacher Education in Faculty of Education at Artvin Çoruh University. This study was conducted in three stages. In the first stage, the primary pre-service teachers were taught alternative assessment instruments in the context of instructional technology and material development course. Then, the primary pre-service teachers were given national education standards which were about fourth and fifth class Science and Technology course and then they were asked to prepare alternative assessment instruments such as check list, rating scale, rubric and performance task appropriately. In the second stage, they were asked to present those instruments into classroom and they were given feedback related to developing instruments by researchers. In the last stage, researchers evaluated those instruments with rating scale which was developed after researchers investigated some studies in literature. According to this rating scale, researchers investigated alternative assessment instruments prepared primary pre-service teachers. At the end of study, it was determined that pre-service teachers prepared check list and rating scale at very high level, rubric at high level and performance tasks at medium level.

Keywords: check list, rating scale, rubric, performance tasks

1. GİRİŞ

Ölçme ve değerlendirme kavramı birçok kişi tarafından bir birinin yerine kullanılsa da aslında bu iki kavran birbirinden oldukça farklıdır. Ölçme; bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunu sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir(Turgut, 1992). Ölçme, bir nesnenin bir olayın ya da bir durumun özelliğinin veya niteliğinin belirlenmede kullanılabilir. Değerlendirme ise, ölçme sonucunda elde edilen verileri bir ölçütle kullanarak bir yargıya varma ve karar verme süreci olarak ifade edilebilir(Karip ve diğ, 2007). Öğrencinin başarılı ya da başarısız olduğunu belirlemek bir değerlendirme aktivitesidir. Değerlendirme sonucunda ölçülen özelliğin ya da niteliğin yeterli ya da yetersiz, az ya da çok, kabul edilebilir ya da kabul edilemez gibi bir yargıya varmak söz konusudur.

Eğitim ve öğretimin faaliyetlerinin yürütüldüğü her ortamda "öğrencinin ne bildiği", "neleri bildiği", "ne kadar bildiği" ve "nasıl bildiği" soruları sürekli sorulmaktadır(Karip ve diğ, 2007). Bu soruların cevabını vermek için ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin yapılması gerekmektedir. Eğitimde ölçme ve değerlendirme faaliyetleri sonuçlarında elde edilen bilgiler, öğrenciler ve eğitim öğretim süreci ile ilgili birçok kararda veri olarak kullanılmaktadır. Bu kararları Semerci (2007) öğretimle, not vermeyle, öğrencilerin gelişim düzeyini, ilgilerini ve yeteneklerini teşhis etmeyle,

öğrencileri seçmeyle ve yerleştirmeyle ve rehberlik ve yönlendirmeyle ilgili kararlar olarak ifade etmektedir. Ayrıca ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin; öğrenci başarısının belirlenmesi, öğretim programlarının değerlendirilmesi, öğretim yöntemlerinin etkililik düzeyinin saptanması, öğrenme eksikliklerinin ve güçlüklerinin belirlenmesi gibi birçok amaç için kullanılabileceğini belirtilmektedir (Baykul 2000; İşman, 2005; Çepni ve diğ, 2005).

Okullarda ölçme ve değerlendirme faaliyetleri genellikle eğitim–öğretim faaliyetleri sonucunda ulaşılmak istenen hedeflere ve kazanılması beklenen davranışlara ne düzeyde ulaşıldığını belirlemek için yapılmaktadır. Bu ölçme ve değerlendirme faaliyeti sonucunda, öğrencinin belli bir öğrenme ünitesindeki davranışların hangilerini gerçekleştirdiğini ortaya çıkarmak ve öğrencileri başarılı ya da başarısız olarak sınıflandırmaya çalışılmaktadır. Öğrencilerin sadece sergilemiş olduğu davranışlara göre ya da ortaya koydukları ürünlerin değerlendirilmesi esasına dayanan bu anlayış son yıllarda benimsenmemeye başlamış (Fourie ve van Niekerk, 2001). Dünyada özellikle son yirmi yılda yapılan çalışmalardaki ortak sonuç, ölçme değerlendirme şeklinin öğrenmeyi yönlendirdiği (Biggs ve Watkins, 1996) ve ölçme değerlendirme faaliyetlerinin uygun bir şekilde kullanıldığında öğrencilerin öğrenme düzey ve kalitesini artırma yönünde etkili olduğu şeklindedir (Clarke, 2001; Black ve William, 2002).

Bu düşüncenin bir ürünü olarak daha önce kullanılan geleneksel değerlendirme anlayışının yerine öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatları sunulması gerektiğini vurgulayan alternatif değerlendirme anlayışı benimsenmeye başlanmıştır (MEB, 2005). Bu değerlendirme anlayışıyla öğrencinin problem çözme, okuduğunu anlama, eleştirel düşünme, analitik düşünme, empati kurma, araştırma yapma, karar verme, yaratıcılık gibi üst düzey zihinsel becerileri geliştirmek amaçlanmaktadır (Çepni, 2007; Metin, 2008, Metin, 2010, Metin ve Demiryürek, 2009, Kutlu ve Diğ, 2008). Bunun için geleneksel ölçme-değerlendirme anlayışında kullanılan yazı, sözlü, kısa cevaplı sınavlar, doğru – yanlış ve eşleştirmeli sınavların yerine kontrol listesi, dereceli ölçek, dereceli puanlama anahtarı, performans görevleri, anekdot kaydı, anlam çözümleme tabloları, kavram haritası, bilgi haritası, çalışma yaprakları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, öğrenci ürün dosyası, drama, öz ve akran değerlendirme formları gibi alternatif ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılmaya başlanmıştır (MEB, 2005; Metin, 2010; Çepni, 2007; Kutlu ve diğ, 2008). Bu alternatif değerlendirme araçlarından ders kitaplarında sıklıkla kullanılanları kontrol listesi, dereceli ölçek, dereceli puanlama anahtarı ve performans görevleridir. Bu bakımdan öğretmenlerin bu alternatif değerlendirme araçlarının hakkında yeterli bilgi sahibi olmak son derece önemlidir.

İlgili literatür incelendiğinde öğretmenlerin kontrol listesi, dereceli ölçekler, dereceli puanlama anahtarı ve performans görevleri hakkında yeterli bilgilerinin olmadığını ve bu değerlendirme araçlarına yönelik hizmet içi eğitime ihtiyaçlarının olduğunu belirtilen çalışmalarla karşılaşılmaktadır (Metin, 2010; Metin ve Özmen, 2009a; Metin ve Özmen, 2010; Şener, 2008;

Adanalı, 2010; Metin ve Demiryürek, 2009; Metin ve Birişçi, 2011). Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim dönemde alternatif değerlendirme anlayışı hakkında gerekli bilgiyi alamamalarının bu alanda HİE ihtiyaç duymalarına neden olmaktadır. Bu durum öğretmenlere alternatif değerlendirmeye yönelik HİE ile giderilmeye çalışabilir. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme anlayışına yönelik HİE ihtiyaçlarını gidermeye yönelik çalışmalarla literatürde karşılaşılmaktadır (Metin ve Özmen, 2009b; Metin, 2010; Şenel, 2008). Öğretmenlere de alternatif değerlendirmeyle ilgili eksikliklerin olmaması için hizmet öncesi dönemde de bu değerlendirmeyle ilgili gerekli teorik bilginin ve uygulamaların yapılması gereklidir. Bu bakımda şuan eğitimini devam ettiren öğretmen adaylarının da alternatif değerlendirme ve bu değerlendirmede kullanılan araçlara yönelik teorik bilgilerin verilmesi ve öğrendiklerini pratiğe aktarıp aktarılmadığının belirlenmesi son derece önemlidir. Çünkü ilerde öğretmen olacak öğretmen adaylarını sadece alternatif değerlendireme araçlarını hakkında teorik bilgi sahibi olmaları yeterli değil bu bilgilerini pratiğe aktarmaları gerekir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının hazırlayacağı alternatif değerlendirme araçlarının uygun bir şekilde geliştirip geliştiremediğini belirlemek son derece önemlidir.

Bu balgamda araştırmanın amacı öğretim teknoloji ve materyal geliştirme dersi kapsamında sınıf öğretmen adaylarının geliştirdiği alternatif değerlendirme araçlarının incelemektir. Araştırmada, bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlarda incelenmeye çalışılmıştır

1. Öğretmen adayları kontrol listesini hangi düzeyde hazırlayabiliyor?
2. Öğretmen adayları dereceli ölçekleri hangi düzeyde hazırlayabiliyor?
3. Öğretmen adayları dereceli puanlama anahtarlarını hangi düzeyde hazırlayabiliyor?
4. Öğretmen adayları performans görevlerini hangi düzeyde hazırlayabiliyor?

2. YÖNTEM

Araştırmada, sınıf öğretmen adaylarının alternatif değerlendirme araçlarını uygun bir şekilde geliştirip geliştiremediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme metodunun işlevi açısından belgesel ve kaynak tarama gibi iki farklı amaç için kullanılmaktadır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004; Karasar, 2005). Bu özelliği dikkate alındığında doküman inceleme metodu, resmi ya da özel kayıtların toplanması, sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesinde yararlanılan bir metot olarak tanımlanmaktadır (Ekiz,2003). Doküman inceleme metodu, araştırmacıya ihtiyacı olan veriyi gözlem ve görüşme yapmadan zamandan ve paradan tasarruf yaparak toplama imkânı sağlar ve araştırmacıya çalıştığı konuyla ilgili kişi veya kurumlara doğrudan ulaşamayacağı durumlarda bilgi toplamada yardımcı olur (Ekiz, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

2.1. Araştırmanın Örneklemi ve İşlem Basamakları

Bu araştırma, Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği üçüncü sınıfta öğrenim gören 22'si erkek ve 28'i bayan olmak üzere 50 öğretmen adayıyla, 2009-2010 akademik yılı ikinci döneminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersini uygulamaları kapsamında yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmen adayları daha önce alternatif değerlendirme araçlarıyla ilgili her hangi bir ders almadığı için bütün adayların alternatif değerlendirme hakkında bilgisi varsayılarak araştırmaya başlanmıştır. Çalışma üç aşamada tamamlanmıştır. İlk aşamada; sınıf öğretmen adaylarına öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersi kapsamında alternatif değerlendirme araçları hakkında teorik bilgi verilmiştir. Daha sonra adaylara, İlköğretim 4 ve 5. sınıf Fen ve Teknoloji Dersi öğretim programında bulunan konularla ilgili kazanımlar verilmiştir. Bu kazanımlara uygun kontrol listesi, dereceli ölçek, dereceli puanlama anahtarı, performans görevleri gibi alternatif değerlendirme araçları hazırlamaları istenmiştir. İkinci aşamada; öğrenciler hazırladığı alternatif değerlendirme araçlarını sınıf ortamında sunmuş ve akademisyenler tarafında hazırladığı araçların eksik ve yetersiz olduğu kısımlar hakkında dönütler verilmiştir. Son aşamada ise araştırmacılar tarafından her bir değerlendirme aracını değerlendirmek için literatürde var olan kaynaklardan yararlanarak değerlendirme kriterleri belirlenmiştir.

2.2. Değerlendirme Kriterlerinin Geliştirilmesi

Öğretmen adaylarının tasarlamış oldukları kontrol listesi, dereceli ölçek, dereceli puanlama anahtarı (rubric) ve performans görevleri için, yerli ve yabancı literatürde bu değerlendirme araçlarında olması gereken kısımlar ve bu kısımlarda olması gereken özellikler incelenmiştir (Metin, 2010; Airasian, 2001; Airasian, 2000; Linn ve Gronlud, 2000; Kutlu ve diğ, 2008; Bahar ve diğ, 2006; Çepni, 2007). İncelemeler sonucunda öğretmenlerin hazırladığı değerlendirme araçlarının incelenmesi için kullanılacak dereceli ölçekler oluşturulmuştur. Dereceli ölçeklerde yer alması düşünülen kriterlerin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla Eğitim Fakültesinde görev yapan ölçme değerlendirme ve Türkçe Eğitimi alanında uzman kişilere ve alternatif değerlendirmeyle ilgili çalışmalar yapan araştırmacılara gösterilmiştir. Ayrıca dereceli ölçeklerin yapı geçerliliğini sağlamak için benzer özellikleri ölçmeye çalışan kriterleri aynı kategori altında toplamaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra dereceli ölçeklerde değerlendirme kriterlerinin nasıl yazılması gerektiğiyle ilgili Airasian, (2000); Airasian (2001); Metin, (2010) Çepni (2007), kutlu ve diğ, (2008) gibi araştırmacıların önerileri incelenerek kriterlerin uygun olmasına dikkat edilmiştir. Alınan dönütler sonrasında dereceli ölçeklere son şekli verilmiştir. Yapılan değişiklikler sonucunda kontrol listesi değerlendirmeye yönelik geliştirilen ölçekte 13 madde, dereceli ölçekleri değerlendirmeye yönelik geliştirilen ölçekte 13 madde, dereceli puanlama anahtarını değerlendirmeye yönelik geliştirilen ölçekte 15 madde ve

performans görevlerini değerlendirmeye yönelik geliştirilen ölçekte 16 madde yer almıştır. Ölçekte yer alan her bir kriterin karşısına, "Uygun değil", "Kısmen Uygun değil", "Kabul edilebilir", "Kısmen Uygun" ve "Uygun" gibi beşli derecelendirme yazılmıştır.

2.2. Verilerin Analizi

Araştırmacılar öğretmen adaylarının hazırlamış olduğu alternatif değerlendirme araçlarını değerlendirmeyi ayrı arı yapmıştır. Araştırmacılar; alternatif değerlendirme araçlarını değerlendirme kriterlerinin karşısında bulanan "Yetersiz" seçeneği için 1 puan, "Kısmen Yetersiz" seçeneği için 2 puan, "Kabul edilebilir" seçeneği için 3 puan, "Kısmen Yeterli" seçeneği için 4 puan ve "Yeterli" seçeneği için 5 puan vermiştir. Her bir kriter için araştırmacıların ayrı ayrı verdiği puanlar toplanarak o kriter için ortalama puan hesaplanmıştır. Bu şekilde kontrol listesi, dereceli ölçek, dereceli puanlama anahtarı ve performans görevleri için geliştirilen değerlendirme ölçeklerinde bulunan her bir kriter için frekans, yüzde ve ortalama değerler belirlenmiş ve bu değerler bulgular bölümünde tablolar halinde sunulmuştur. Bu ölçekteki değerlendirme kriterleri, ortalama değeri 1,00 – 1,79 arasında ise "Başarısız", 1,80 – 2,59 arasında ise "Zayıf", 2,60 – 3,39 arasında is"Orta", 3,40 – 4,19 arasında ise "İyi" ve 4,20 – 5,00 arasında ise "Çok İyi" kategorisi altında incelenmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersi kapsamında hazırladıkları kontrol listesi, dereceli ölçek, dereceli puanlama anahtarı ve performans görevlerini gibi alternatif değerlendirme araçlarının daha önceden belirlenen kriterlere göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada ilk olarak öğretmen adaylarının geliştirdiği kontrol listesinin değerlendirilmesinden elde edilen sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 Kontrol listesini değerlendirme kriterlerinin frekans, yüzde ve ortalama değerler

	Kontrol Listelerini İncelemeye Yönelik Kriterler	**Uygun Değil**		**Kısmen Uygun Değil**		**Kabul Edilebilir**		**Kısmen Uygun**		**Uygun**		**Ortalama**
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Kriterlerin kısa, öz ve kolaylıkla anlaşılırlığı	1	2	3	6	5	10	8	16	33	66	4,38
2	Yargı bildirmeyen nitelikte kriterler seçilmesi	2	4	3	6	5	10	10	20	30	60	4,26
3	Öğrencinin neyi yapabildiğini, neyi yapamadığını belirten nitelikte kriterler olması	2	4	4	8	5	10	9	18	30	60	4,22
4	Kontrol listesindeki ifadelerin öğrencinin	1	2	2	4	4	8	9	18	34	68	4,46

	davranışını temsil edebilmesi											
5	Kontrol listesindeki kriterlerin belirli bir düzene konulması	2	4	3	6	5	10	10	20	30	60	4,26
6	Benzer kriterlerin kategorilere ayrılması	2	4	1	2	4	8	9	18	34	68	4,44
7	Kriterlerin açıklık ve anlaşılırlığı	1	2	3	6	1	2	9	18	36	72	**4,52**
8	Kontrol listesinde yazılan kriter sayısı	2	4	3	6	4	8	8	16	33	66	4,34
9	Öğrenciden yapması beklenilen davranışa yönelik kriterlerin yazılması	1	2	2	4	3	6	6	12	38	76	**4,56**
10	Kriterlerin gözlenebilirliği	1	2	2	4	3	6	8	16	36	72	**4,52**
11	Öğrenciden yapılması istenilen niteliklerin ayrıntılı tanıtılması	3	6	0	0	2	4	9	18	36	72	4,5
12	Kriterlerde kıyaslanabilir kelimelerin kullanılması	2	4	1	2	0	0	10	20	37	74	**4,58**
13	Kıyaslama ifadeleriyle kriterlerin uyuşması	0	0	1	2	1	2	11	22	37	74	**4,68**
	Genel Ortalaması	**4.44**										

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının geliştirdikleri kontrol listelerine yönelik yapılan değerlendirmenin genellikle olumlu olduğu görülmüştür. Kontrol listelerini değerlendirme ölçeğinde bulunan kriterlerin ortalama puanları incelendiğinde, bütün kriterlerin ortalamasının 4,20–5,00 arasında olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının hazırladıkları kontrol listeleri bu kriterlerde "Çok İyi" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Adayların geliştirdiği kontrol listelerinin *"Kıyaslama ifadeleriyle kriterlerin uyuşması"* kriterinde 4,68, *"Kriterlerde kıyaslanabilir kelimelerin kullanılması"* kriterinde 4,58, *"Öğrenciden yapması beklenilen davranışa yönelik kriterlerin yazılması"* kriterinde 4,56, *"Kriterlerin gözlenebilirliği"* ve *"Kriterlerin açıklık ve anlaşılırlığı"* kriterlerinde 4.52 ortalamasının olduğu görülmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının geliştirdiği dereceli ölçeklerin değerlendirilmesinden elde edilen sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 Dereceli ölçekleri değerlendirme kriterlerinin frekans, yüzde ve ortalama değerler

	Dereceli Ölçekleri İncelemeye Yönelik Kriterler	**Uygun Değil**		**Kısmen Uygun Değil**		**Kabul Edilebilir**		**Kısmen Uygun**		**Uygun**		**Ortalama**
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Kriterlerin kısa, öz ve kolaylıkla anlaşılırlığı	3	6	4	8	4	8	5	10	34	68	4,26
2	Yargı bildirmeyen nitelikte kriterler seçilmesi	4	8	3	6	4	8	7	14	32	64	4,2
3	Öğrencinin neyi yapabildiğini neyi yapamadığını belirten nitelikte kriterler olması	3	6	4	8	3	6	7	14	33	66	4,26
4	Dereceli ölçeklerdeki ifadelerin öğrencinin davranışını temsil edebilmesi	1	2	2	4	4	8	9	18	34	68	4,46
5	Dereceli ölçekteki kriterlerin belirli bir düzene konulması	3	6	2	4	4	8	9	18	32	64	4,3
6	Benzer kriterlerin kategorilere ayrılması	2	4	2	4	3	6	10	20	33	66	4,4
7	Kriterlerin açıklık ve anlaşılırlığı	1	2	4	8	2	4	9	18	34	68	4,42

8	Dereceli ölçekte yazılan kriter sayısı	0	0	4	8	3	6	8	16	35	70	**4,48**
9	Öğrenciden yapması beklenilen davranışa yönelik kriterlerin yazılması	1	2	3	6	4	8	5	10	37	74	**4,48**
10	Kriterlerin gözlenebilirliği	1	2	1	2	4	8	9	18	35	70	**4,52**
11	Öğrenciden yapması istenilen niteliklerin ayrıntılı tanıtılması	2	4	2	4	3	6	8	16	35	70	4,44
12	Kriterlerde kıyaslanabilir kelimelerin kullanılması	2	4	2	4	2	4	10	20	34	68	4,44
13	Kıyaslama ifadeleriyle kriterlerin uyuşması	0	0	3	6	2	4	10	20	35	70	**4,54**
	Genel Ortalaması	**4.40**										

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının geliştirdikleri dereceli ölçeklere yönelik yapılan değerlendirmenin genellikle olumlu olduğu görülmüştür. Dereceli ölçekleri değerlendirme ölçeğinde bulunan kriterlerin ortalama puanları incelendiğinde, bütün kriterlerin ortalamasının 4,20–5,00 arasında olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının hazırladıkları dereceli ölçeklerin bu kriterlerde "Çok İyi" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Adayların geliştirdiği dereceli ölçeklerin *"Kıyaslama ifadeleriyle kriterlerin uyuşması"* kriterinde 4,54, *"Kriterlerin gözlenebilirliği"* kriterinde 4,52, *"Öğrenciden yapması beklenilen davranışa yönelik kriterlerin yazılması"* kriterinde 4,48, ve *"Dereceli ölçekte yazılan kriter sayısı"* kriterlerinde 4.48 ortalamasının olduğu görülmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının geliştirdiği dereceli puanlama anahtarlarının değerlendirilmesinden elde edilen sonuçlar Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3 Dereceli puanlama anahtarını değerlendirme kriterlerinin frekans, yüzde ve ortalama değerler

	Dereceli Puanlama Anahtarlarını İncelememeye Yönelik Kriterler	**Uygun Değil**		**Kısmen Uygun Değil**		**Kabul Edilebilir**		**Kısmen Uygun**		**Uygun**		**Ortalama**
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Kriterlerin kısa, öz ve kolaylıkla anlaşılırlığı	4	8	3	6	3	6	8	16	32	64	4,22
2	Yargı bildirmeyen nitelikte kriterler seçilmesi	3	6	5	10	4	8	6	12	32	64	4,18
3	Öğrencinin neyi yapabildiğini, neyi yapamadığını belirten nitelikte kriterler olması	5	10	3	6	4	8	11	22	27	54	4,04
4	Dereceli puanlama anahtarındaki ifadelerin öğrencinin davranışını temsil edebilmesi	4	8	4	8	5	10	7	14	30	60	4,1
5	Dereceli puanlama anahtarındaki kriterlerin belirli bir düzene konulması	3	6	4	8	5	10	7	14	31	62	4,18
6	Kriterlerin açıklık ve anlaşılırlığı	3	6	3	6	3	6	11	22	30	60	4,24
7	Dereceli puanlama anahtarında yazılan kriter sayısı	2	4	3	6	3	6	7	14	35	70	4,4
8	Öğrenciden yapması beklenilen davranışa yönelik kriterlerin yazılması	1	2	2	4	3	6	12	24	32	64	4,44
9	Kriterlerin gözlenebilirliği	2	4	1	2	3	6	14	28	30	60	4,38
10	Öğrenciden yapması istenilen niteliklerin ayrıntılı tanıtılması	3	6	4	8	7	14	14	28	22	44	3,96
11	Kriterlerde kıyaslanabilir kelimelerin	2	4	4	8	10	20	10	20	24	48	4

	kullanılması											
12	Kıyaslama ifadeleriyle kriterlerin uyuşması	5	10	4	8	5	10	11	22	25	50	3,94
13	Performans boyutlarının belirlenmesi	8	16	5	10	13	26	9	18	15	30	3,36
14	Performans düzeylerinin belirlemesi	7	14	6	12	11	22	11	22	15	30	3,42
15	Öğrencilere performans düzeyleri ve puanlama hakkında açıklayıcı bilgi sunulması	9	18	9	18	10	20	10	20	12	24	3,14
	Genel Ortalaması	**4.00**										

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının geliştirdikleri dereceli puanlama anahtarına yönelik yapılan değerlendirmenin genellikle olumlu olduğu görülmüştür. Dereceli puanlama anahtarlarını değerlendirme ölçeğinde bulunan kriterlerin ortalama puanları incelendiğinde, bütün kriterlerin ortalamasının 3,40–4,19 arasında olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının hazırladıkları dereceli puanlama anahtarlarının bu kriterlerde genel olarak "İyi" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Değerlendirme kriterlerinden alınan ortalama puanlarına göre adayların geliştirdiği dereceli puanlama anahtarlarının 1, 6, 7, 8 ve 9. kriterlerde "Çok İyi"; 13 ve 15. kriterlerde "Orta" ve diğer kriterlerde ise "İyi" düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının geliştirdiği performans görevlerinin değerlendirilmesinden elde edilen sonuçlar Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4 Performans görevini değerlendirme kriterlerinin frekans, yüzde ve ortalama değerler

	Performans Görevlerini İncelememeye Yönelik Kriterler	**Uygun Değil**		**Kısmen Uygun Değil**		**Kabul Edilebilir**		**Kısmen Uygun**		**Uygun**		**Ortalama**
	Tanımlama Kısmı	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Performans görevinin içeriğini belirtme	10	20	6	12	9	18	12	24	13	26	3,24
2	Kazanımların neler olduğunu belirtme	13	26	5	10	9	18	10	20	13	26	3,1
3	Puanlama yönteminin nasıl yapılacağını belirtme	10	20	9	18	10	20	10	20	11	22	3,06
4	Tanımlama kısmına yönelik tabloyu oluşturma	9	18	8	16	11	22	9	18	13	26	3,18
	Gövde Kısmı											
1	Öğrenciyi araştırmaya isteklendiren açıklamalar yazma	11	22	9	18	7	14	12	24	11	22	3,06
2	Çözümlenmesi gereken problemden bahsetme	8	16	5	10	13	26	12	24	12	24	3,3
3	Öğrencinin anlayacağı şekilde performans görevini verme	9	18	4	8	13	26	11	22	13	26	3,3
4	Gövde kısmına yönelik tablo oluşturma	12	24	7	14	13	26	7	14	11	22	2,96
	Yönerge Kısmı											
1	Öğrencinin çalışmaya başlamadan önce dikkat edeceği noktaları belirtme	13	26	7	14	10	20	9	18	11	22	2,96
2	Öğrencinin çalışma sırasında dikkat edeceği noktaları belirtme	8	16	6	12	9	18	13	26	14	28	3,38
3	Öğrencinin çalışma bitiminde dikkat edeceği noktaları belirtme	10	20	7	14	12	24	7	14	14	28	3,16
4	Yönerge kısmına yönelik tabloyu oluşturma	14	28	8	16	13	26	8	16	7	14	2,72
	Puanlama Yöntemi Kısmı											

1	Performans boyutlarını açıklama	13	26	6	12	10	20	6	12	15	30	3,08
2	Performans düzeyini açıklama	12	24	6	12	12	24	8	16	12	24	3,04
3	Nasıl değerlendirme yapılacağını açıklama	14	28	8	16	9	18	7	14	12	24	2,9
4	Puanlama yöntemi kısmına yönelik tabloyu oluşturma	15	30	7	14	12	24	8	16	8	16	2,74
	Genel Ortalaması	**3,07**										

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının geliştirdikleri performans görevlerine yönelik değerlendirme ölçeğinde bulunan kriterlerin ortalama puanları incelendiğinde, bütün kriterlerin ortalamasının 2,60–3,39 arasında olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının hazırladıkları performans görevlerinin bu kriterlerde genel olarak "Orta" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Değerlendirme kriterlerinden alınan ortalama puanlarına göre adayların geliştirdiği performans görevlerinin tanımlama kısmının 1.kriterinde, gövde kısmının 2. ve 3. kriterlerinde ve yönerge kısmının 2. kriterinde "İyi" düzeyde diğer kriterlerde ise "Orta" düzeyde olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇLAR

Bu çalışma öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersi kapsamında geliştirdikleri kontrol listesi, dereceli ölçek, dereceli puanlama anahtarı ve performans görevleri gibi alternatif değerlendirme araçlarının uygun olup olmadığını değerlendirmek amacıyla yapılanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar, kontrol listesi ve dereceli ölçeklerin, dereceli puanlama anahtarının ve performans görevlerinin değerlendirmesi olmak üzere üç kategori üzerinde odaklanılmıştır. Kontrol listesi ve dereceli ölçeklerin değerlendirmesinden elde edilen sonuçları aynı kategori altında incelemenin nedeni birçok araştırmacı dereceli ölçeklerle kontrol listelerinin bir birlerine benzer değerlendirme araçları olduğunu ifade etmesidir (Çepni, 2007; Metin, 2010; Kutlu ve diğ, 2008; Airasian, 2000; Linn ve Gronlud, 2000). Araştırmacılar bu iki değerlendirme aracı arasındaki farkı kontrol listesinin yaptı yapmadı gibi iki seçenekli olması ve dereceli ölçeklerinde ikiden fazla seçeneğinin olması olarak ifade etmektedir. Bunun dışında iki değerlendirme aracı arasında herhangi bir farklılığının olmadığını vurgulamaktadır. Bu bakımdan araştırmada kontrol listesi ve dereceli ölçekleri değerlendirilmesi sonucunda elde edilen sonuçlar aynı kategori altında irdelenmiştir.

Kontrol listesi ve dereceli ölçeklerin değerlendirilmesi: Öğretmen adaylarının geliştirdiği kontrol listeleri ve dereceli ölçeklerde dikkat edilmesi gereken kriterleri çok iyi düzeyde yerine getirdiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının Airasian (2001); Metin, (2010); Linn ve Gronlud, (2000); Çepni, (2007); Kutlu ve diğ, (2008) gibi araştırmacıların kontrol listesi ve dereceli ölçeklerde bulunması gereken *"öğrenciden yapması beklenilen davranışa yönelik kriterlerin yazılması, kriterlerde kıyaslanabilir kelimelerin kullanılması, kıyaslama ifadeleriyle kriterlerin uyuşması, kriterlerin gözlenebilir, açıklık ve anlaşılır olması"* gibi özellikleri tam olarak uygulayabildiği görülmektedir. Bu durumundan öğretmen adaylarının kontrol listelerini ve dereceli ölçekleri mantığını

iyi kavradığı ve sınıf ortamında uygulanabilir nitelikte ölçekler geliştirebileceği sonucuna ulaşılabilir. Kontrol listesi ve dereceli ölçekler genellikle öğrencinin bir işi ya da görevi yapıp yapmadığını ya da yaptıysa ne düzeyde yaptığını belirlemeye yönelik değerlendirme araçlarıdır (Metin, 2010; Çepni ve diğ, 2005; Kutlu ve diğ, 2008; Airasian, 2001). Bu araçlar genellikle ilköğretimin birinci kademesinde kullanılması önerilen ve bu düzeyde öğrenciler için uygundur (Airasian, 2000). Bu bakımdan sınıf öğretmen adaylarının bu değerlendirme araçlarını hazırlayabilmesi ve özelliklede çok iyi düzeyde hazırlayabilmesi adaylar için son derece önemli bir kazanım olduğu düşünülmektedir.

Dereceli puanlama anahtarının değerlendirilmesi: Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersi kapsamında hazırladığı bir diğer alternatif değerlendirme aracı olan dereceli puanlama anahtarını *"Performans boyutlarının belirlenmesi ve Öğrencilere performans düzeyleri ve puanlama hakkında açıklayıcı bilgi sunulma"* kriterlerini orta düzeyde diğer kriterleri ise iyi ve çok iyi düzeyde yerine getirebildiği görülmektedir. Dereceli puanlama anahtarının performans görevlerini değerlendirmede kullanıldığını ve etkili bir şekilde hazırlanmış dereceli puanlama anahtarının öğrencileri kendi kendini değerlendirmeye (Airasian, 2001; Kutlu ve Diğ, 2008; Çepni, 2007; Metin, 2010), akran değerlendirmeye fırsat sağladığı (Linn ve Gronlund, 2000; Airasian, 2000; Çepni ve Diğ, 2005) ve öğrenciyi değerlendirmeye katmada yardımcı olduğunu (Çepni, 2007; Kan, 2007; Bahar ve diğ, 2006) dikkate aldığımızda bu sonucun öğretmenler adayı için yeterli bir düzey olduğu söylenebilir.

Performans görevlerinin değerlendirilmesi: Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının hazırladığı bir diğer alternatif değerlendirme aracı olan performans görevleridir. Öğretmen adaylarının bu değerlendirme aracını orta düzeyde hazırlayabildikleri tespit edilmiştir. Performans görevlerinin ilköğretimin birinci ve ikinci kademesinde zorunlu olarak yapılması gerektiği göz önünde bulundurulduğunda adayların performans görevlerini iyi düzeyde hazırlamaları beklenilmektedir. Araştırma kapsamında adayların orta düzeyde hazırlaması yani bu değerlendirme araçlarını etkili bir şekilde hazırlayamadıkları görülmektedir. Literatürde de öğretmenlerin ilk defa hazırladıkları performans görevlerinin çok iyi düzeyde hazırlayamadığını ama performans görevlerini sürekli olarak geliştirerek zamanla daha iyi performans görevleri hazırlamaya başladıkları ifade edilmektedir (Çoruh ve diğ, 2009; Metin, 2010). Bu bakımdan adayların performans görevlerini ilk defa hazırlaması ve bu alanda uygulama sayısının az olması nedeniyle orta düzeyde bir yeterliliğe sahip performans görevi hazırlamalarını normal olduğu düşünülmektedir. İlerleyen zaman diliminde öğretmen adayları performans görevleriyle ilgili daha fazla pratik yapılarak performans görevlerini hazırlamaya yönelik eksikliklerini giderebileceklerine inanılmaktadır.

5. KAYNAK

Airasian, P.W. (2000). Assessment In The Classroom A Concıse Approach, Mc Graw Hıll, Boston College

Airasian P.W. (2001) Classroom assessment: Concepts and application. New York: McGraw-Hill.

Adanalı, K. (2008), Sosyal Bilgiler Eğitiminde Alternatif Değerlendirme: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitiminin Alternatif Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana

Bahar, M., Bıçak, B., Durmuş, S. ve Nartgün, Z. (2006). Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı, Pegema Yayıncılık, Ankara.

Black, P. ve William, D. (2002). Improved Standards Achieved by Transforming Assessment for Learning. News Archive: Kings College London

Biggs, J. B., ve Watkins, D. (1996). Classroom Learning: Educational Psychology for the Asian Teacher. New York: Prentice Hall

Clarke S. (2001). Unlocking Formative Assessment: Practical Strategies for Enhancing Pupil's Learning in the Primary Classroom. London: Hodder & Stoughton Educational

Çepni S, Ayas, A., Akdeniz, A.R, Özmen, H., Yiğit, N., & Ayvacı, H,.(2005) *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi,* Pegema Yayıncılık 4. Baskı

Çepni, S. (2007), Performansların Değerlendirilmesi, In. Karip, E. (Ed.), *Ölçme ve Değerlendirme*, Pegema Yayıncılık, 2007, 1. Baskı

Çoruhlu, T.Ş., Nas, S.E., & Çepni, S., 2009. Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler: Trabzon Örneği, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (1), 122-141

Ekiz, D., (2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş: Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri, Anı Yayıncılık, Ankara.

Fourie, I. & Van Niekerk, D. (2001). Follow-Up on the Portfolio Assessment a Module in Research Information Skills; An Analysis of its Value. *Education for Information*, 19, 107-126.

İşman, A.,(2005). Türk Eğitim Sisteminde Ölçme ve Değerlendirme, Pegema Yayıncılık, Ankara.

Kan, A. (2007), Portfolyo Değerlendirme, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 32, S: 133-144

Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (15. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Karip, E., Çepni, S., Çetinkaya, S., Bayrakçeken, S., Yılmaz, A., Yücel, C., Semerci, Ç., Köse, E., Demircioğlu, G. ve Sezgin, F. (2007), *Ölçme ve Değerlendirme*, Pegema Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara

Kutlu O, Dogan C, & Karakaya I. (2008) Öğrenci başarısının belirlenmesi performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme. Ankara: Pegema Yayıncılık

Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (2000). Measurement and assessment in teaching. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

MEB. (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4–5. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara

Metin, M. ve Özmen, H. (2008). Performans Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi, VIII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Metin, M. ve Özmen, H. (2009a). Öğretmenlerin Performans Değerlendirmeye Yönelik Hizmet-İçi İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Artvin İli Örneği, Fen, Sosyal ve Çevre Eğitiminde Son Gelişmeler, 18-20 Kasım 2009, Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Giresun, Bildiriler Kitabı, s. 522-530.

Metin, M. ve Özmen, H. (2009b) Fen Ve Teknoloji Öğretmenleri İçin Geliştirilen Performans Değerlendirmeye Yönelik Hizmet İçi Eğitim Kurs Programının Tanıtımı, Fen, Sosyal ve Çevre Eğitiminde Son Gelişmeler, 18-20 Kasım 2009, Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Giresun, Bildiriler Kitabı, s. 531-538.

Metin, M. ve Demiryürek, G. (2009). Türkçe Öğretmenlerinin Yenilenen Türkçe Öğretim Programlarının Ölçme - Değerlendirme Anlayışı Hakkındaki Düşünceleri, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 37-51.

Metin, M. (2010). Fen ve Teknoloji Öğretmenleri İçin Hazırlanan Performans Değerlendirmeye Yönelik Hizmet İçi Eğitim Kursunun Etkililiği, Doktora Tezi, KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Metin, M. ve Özmen, H. (2010). Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmeye Yönelik Hizmet İçi Eğitim (HİE) İhtiyaçlarının Belirlenmesi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 819-838.

Metin M. & Birişçi, S. (2011) Opinions of Primary Teachers in Different Branch about Alternative Assessment, Education & Science, 36 (159), 140-153

Semerci, Ç. (2007). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. İçinde, E. Karip (Ed.). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Şenel, T. (2008). Fen ve Teknoloji Öğretmenleri İçin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bir Hizmet İçi Eğitim Programının Etkililiğinin Araştırılması, Yüksek Lisans Tezi, KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Turgut, M.F., (1992). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Saydam Matbaacılık, 9. Baskı, Ankara.

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S., (2004). Spss Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Detay Yayıncılık.

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

OKUL TEMELLİ MESLEKİ GELİŞİM MODELİNİN ÖĞRETMENLERİNİ MESLEKİ GELİŞİMİNE ETKİSİ

THE EFFECT OF "SCHOOL-BASED PROFESSIONAL DEVELOPMENT MODEL" ON TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

HÜLYA YALÇINKAYA[a] Filiz MeteSevinç[b] AKSAYALBUZ[c] Bayram BIÇAK[d]

a Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü,
hulyayalcinkaya@yahoo.com
b Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü,
filizmetehoca@gmail.com
c Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü,
sevincaksay@gmail.com
d Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
bayrambicak@akdeniz.edu.tr

ÖZET

Değişim hızının baş döndürücü olduğu günümüzde ülkemizde de eğitim alanında önemli reformlar gerçekleştirilmektedir. Öğrenci merkezli, yapılandırmacı bir felsefeye dayalı, etkinlik temelli ve proje çalışmalarına dayalı öğretim programlarının geliştirilmesi; öğrenme ve öğretme sürecinde yeni yaklaşım ve kuramlara yer verilmesi, yöntem ve materyallerin bu değişimler doğrultusunda çeşitlendirilmesi bu çalışmaların önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Bu değişime uyum sağlayabilmeleri amacıyla öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimini hedefleyen yeterliklerin belirlenmesi ve geliştirilmesi çalışması, bütün bu çalışmaları tamamlayıcı bir yapıdadır. Bütün bu hedeflere ulaşmak amacıyla öğretmenlerin niteliğini arttırmanın en öncelikli yolu, başarılı öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlikleri tanımlamaktır. Ancak dünyada görülen değişim ve gelişmelere paralel olarak öğretmen yeterliklerinin de yeniden belirlenmesi kaçınılmaz bir zorunluluk ve gereksinim haline gelmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nce yapılan çalışmalar sonucunda 6 ana yeterlik alanı belirlenmiştir. Bunlar: •Kişisel ve Meslekî Değerler Meslekî Gelişim,•Öğrenciyi Tanıma, •Öğretme ve Öğrenme Süreci, •Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme,•Okul, Aile ve Toplum İlişkileri, •Program ve İçerik Bilgisidir. Bu çalışma "Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli"nin oluşturulması için gerekli tarama ve uygulama çalışmalarını kapsayan nitel ve nicel boyutları olan karışık desenli bir değerlendirme araştırmasıdır. Bu çalışma ile OTMG modelinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisi pilot uygulamalarla test edilerek modelin uygulamasında karşılaşılan güçlükler saptanarak gerekli revizyonların yapılması

sağlanmıştır. Hazırlanan kılavuz ilk olarak Ankara, Bolu, Hatay, İzmir, Kocaeli ve Van olmak üzere 6 ilde, 311 ilköğretim okulu ve 9300 öğretmen ile ilköğretim okullarında uygulanmış ve halihazırda aynı pilot illerde ortaöğretimde dört farklı okul türünde (Anadolu lisesi, Anadolu fen lisesi, Fen lisesi, genel liseler) toplam 24 okulda OTMG ile ilgili çalışmalar sürdürülmektedir. Çalışmada, "Öğretmen özdeğelendirme ölçeği", "öğretmen görüşme formu" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışma bulgularına göre OTMG modeli öğretmenlerin •Kişisel ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim,•Öğrenciyi Tanıma, •Öğretme ve Öğrenme Süreci,•Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme,•Okul, Aile ve Toplum İlişkileri, •Program ve İçerik Bilgisi açılarından kendilerini hem çok boyutlu olarak görmelerine hem de bu alanlardaki geliştirme ihtiyacı duydukları noktaları tespit etmelerinde önemli katkı sağladığı gözlenmiştir. Diğer yandan öğretmenlerin yöneticileri ile daha sık ve sağlıklı iletişim kurmalarında katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Öğretmen Yeterlikleri, Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG)

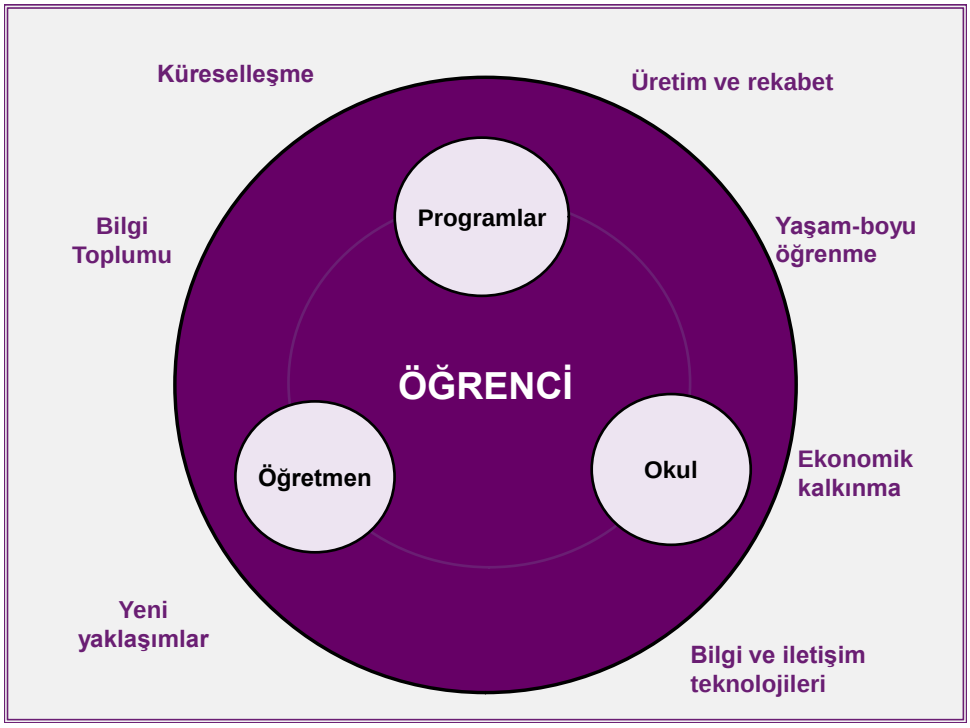
ABSTRACT

Dizzying speed of socio cultural and technological changes lead to important reforms in the field of education in Turkey. These reforms are based on constructivist philosophy including activity and project based approaches for a student centered curriculum. Identification of the competencies of teachers is a critical step of these reforms in terms of teachers' adaptation process and their professional developments. Parallel to these reforms, The General Directorate of Teacher Training of the National Ministry of Education, determined 6 basic competencies for teachers: "Personal and Professional Values-Professional Development", "Knowing the Student", "Learning and Teaching Process", "Monitoring and Evaluation of Learning and Development", "School-Family and Society Relationships", "Knowledge of Curriculum and Content." A model and its handbook were developed based on these competencies named "School Based Professional Development Model." This study aims to assess the "School Based Professional Development Model" via revealing the obstacles. It is an evaluation study including qualitative and quantitative methods. The pilot study was taken in the 311 primary school (9300 teachers) in Ankara, Bolu, Hatay, İzmir, Kocaeli and Van. Currently the piloting process is on going in the 24 schools with four different types of secondary schools: General High Schools, Anatolia High School, Anatolia Teacher High Schools, and Science High School in the same cities. The data collection tools were "teacher self evaluation questionnaire" and "teacher interview form" developed and piloted by the researchers. The results show that the model helped the teachers to see their own competence levels in every type of generic competencies. The teachers stated that their awareness level increased and they realized the issues that need to be improved. In addition, the use of model enabled a richer communication among the teachers and administrators

Keyword: Teacher, Teacher competencies, School Based Professional Development

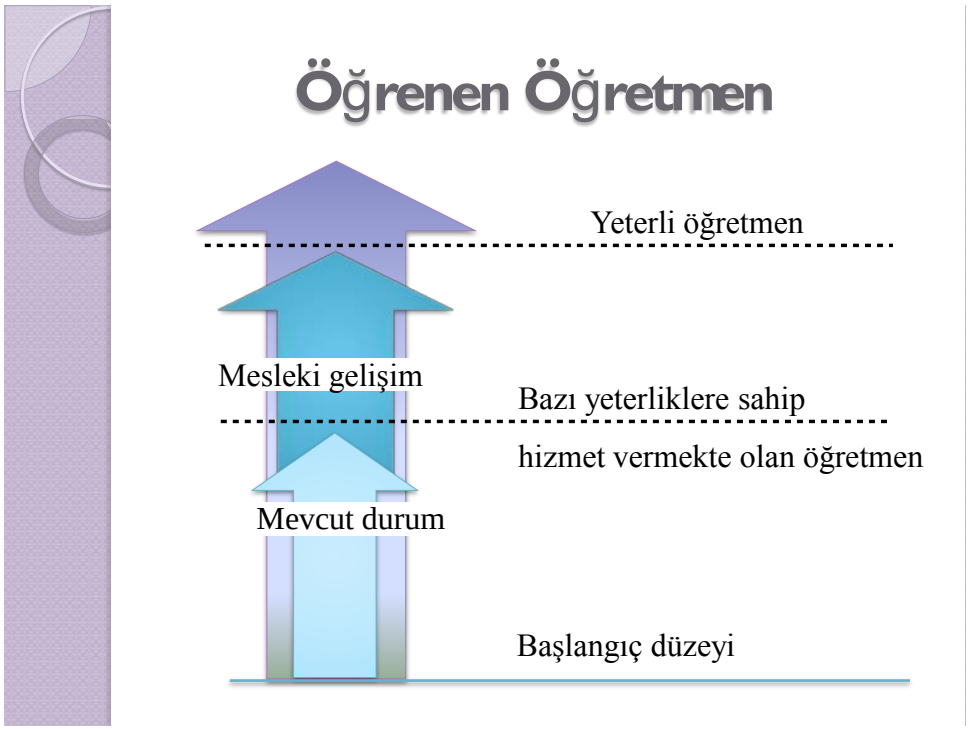
Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli İhtiyacı

Hızla değişen dünyada, üretim ve rekabet ekonomiye yön verirken küreselleşmenin etkilerini yorumlama ve bilgi toplumu olmanın gereklerini yerine getirme zorunluluğu da eğitime yön vermektedir. Eğitimin temel bileşenleri merkezde öğrenci olmak üzere programlar, öğretmen ve okuldur. Yeni yaklaşımlar, bilim ve teknoloji alanlarındaki gelişmeler, bu sistemi doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir. Sistemin en güçlü değişkeni ise öğretmendir. Çünkü yeni yaklaşımlar ışığında hazırlanan programları kullanarak öğrenciyle bire bir iletişim içinde okulu ve içinde yaşadığı toplumu etkileyecek olan öğretmendir.



Nasıl bir öğretmen istiyoruz?

- ☑ Değişimi yöneten
- ☑ Ulusal değerleri yarınlara taşıyan
- ☑ Özeleştiri yapan
- ☑ Yaşam boyu öğrenme ilkesini benimseyen
- ☑ Kendi bireysel ve mesleki gelişiminden sorumlu
- ☑ Öğrenen Öğretmen



Öğretmenlerin Niteliğini Arttırmaya Yönelik Yapılan Çalışmalar:

- ☑ Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri
- ☑ Özel Alan Yeterlikleri
- ☑ Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG)

Bilim, Teknoloji ve Yenilik Vizyonu (2023) ile bu kapsamda eğitime ilişkin belirlenen stratejik amaçlara birey ve öğrencileri ulaştırabilmek için öğretmenlerimizden beklenenler:

Bilim, Teknoloji ve Yenilik Vizyonu (2023)

- ✓ İnsanı ve değerleri tanıma
- ✓ Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yeterli olma
- ✓ Mesleki heyecanını koruyabilme
- ✓ Öğrencilerini güdüleyebilme
- ✓ Yansıtıcı düşünmeyi benimseme ve uygulama
- ✓ Değişimi tanıma ve yönetebilme
- ✓ İş birliği içinde düşünme ve problem çözebilme
- ✓ Sosyal çevre oluşturabilme
- ✓ İnsana ve duygusal ihtiyaçlara dönük bir ortam yaratabilme
- ✓ Öğrenme yaşantılarını yönetebilmedir.

Avrupa Birliği 2020 yılı öğretmen yetiştirme hedeflerinde de aşağıdaki üç özellik ortaya çıkmaktadır;

- ☑ Yaratıcılık
- ☑ Yenilikçilik
- ☑ Girişimcilik

Eğitimin niteliğini artırmak için öğretim programlarının yenilenmesi, yeni programlara uygun ders kitaplarının hazırlanması, okulların fiziki donanımlarının güçlendirilmesi gibi pek çok reform hareketi gerçekleştirilmiştir. Bütün bu yeniliklerin merkezinde öğrenci yer almaktadır. Yeni yaklaşımlar, bilim ve teknoloji alanlarındaki gelişmeler, sistemi doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir. Bu etki, öğrenme ortamlarına öğretmen aracılığıyla yansımaktadır. Yenilenen programı uygulayan, bilişim teknolojilerini kullanan, yeni yaklaşımları, içinde yaşadığı toplumu yorumlayarak öğrencileriyle en uygun biçimde paylaşan, öğrencilerine her alanda rehberlik eden öğretmendir.

OTMG Modelinin Geliştirilme Süreci

Eğitimin kalitesine bu denli etki eden öğretmenlerimizin, sahip oldukları niteliklerin sorgulanması ve geliştirilmesi kaçınılmaz bir zorunluluktur. Bu çerçevede, öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine yönelik, Bakanlık düzeyinde zaman zaman bazı çalışmalar yapılmıştır. Ancak en kapsamlı çalışma **Temel Eğitime Destek Programı (TEDP)** kapsamında 2004 yılında başlatılmıştır. Çalışma, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğünün sorumluluğunda, 21 ulusal akademik danışman, 7 ulusal teknik danışman, 2 uluslar arası teknik danışman ve yeteri kadar uzman personelimizin eşgüdümünde, 6 pilot ilde oluşturulan proje ekipleriyle yürütülmüştür.

Yeterliklerin güvenilir, geçerli ve uygulanabilir olup olmadığının belirlenmesi amacıyla paydaş görüşleri araştırması ve mevcut durum araştırması yapılmıştır. Araştırma sonuçları taslaklara yansıtılmış ve YÖK aracılığıyla eğitim fakültelerinin görüşüne sunulmuştur. Alınan görüş ve öneriler doğrultusunda yeterlikler geliştirilmiştir.

Yapılan araştırma ve değerlendirmeler sonucunda, öğretmen yeterlikleri sadece bilgiyi değil, beceri, tutum ve değerleri de kapsayacak şekilde;

-Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

-Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri olmak üzere iki bölümde ele alınmıştır.

Öğretmen yeterliklerinin;

- ✓ Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde,
- ✓ Hizmet-öncesi öğretmen yetiştirme programlarının hazırlanması ve geliştirilmesinde,
- ✓ Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının planlanmasında,
- ✓ Öğretmenlerin kendilerini tanıma ve mesleki gelişimlerini planlayıp gerçekleştirmelerinde,

- ✓ Öğretmenlerin seçiminde,
- ✓ Öğretmenlerin iş başarım düzeylerinin değerlendirilmesinde

kullanılması hedeflenmiştir.

Bu amaçla, yeterliklerin birer örneği Yüksek Öğretim Kuruluna (YÖK) gönderilmiştir.

Ayrıca konu, **Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesinin** gündemine alınması sağlanmış olup hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi bağlamında değerlendirilmesine yönelik çalışmalar devam etmektedir.

Dünya Bankasınca 2005 yılında yapılan Türkiye Eğitim Sektör Çalışmasında;

"…alışılagelen MEB seminerleri etkin olmamaktadır. Çünkü uygulama, izleme ve yansıtma konularına fırsat tanımamaktadır." ifadesiyle ülkemizdeki hizmet içi eğitimin yeterli olmadığı vurgulanmaktadır. Bu ihtiyaç doğrultusunda eğitim çalışanlarının yeterlikleri doğrultusunda mesleki gelişimlerini sağlayabilmeleri amacıyla **Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli** (OTMG) oluşturulmuştur.

OTMG Modeli'nin özelliklerini şu şekilde özetlemek mümkündür:

- ✓ Yönetici ve öğretmenlerin, kendisinin ve okulunun gelişiminden sorumlu olmalarını sağlar.
- ✓ Gelişim için zaman ayırmanın bir ihtiyaç olduğunu ortaya koyar.
- ✓ Materyal geliştirmelerine imkân verir.
- ✓ Deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşmalarına fırsat tanır.
- ✓ Yakın çevre imkânlarının işe koşulmasını sağlar.
- ✓ Okul çevre etkileşimini destekler.
- ✓ OTMG modelinde yönetici ve öğretmen;
- ✓ -Kendi gelişim hedeflerini ve gelişim modelini kendisi belirler.
- ✓ -Bu gelişimini, eğitim-öğretim sürecini aksatmadan gerçekleştir.
- ✓ -Gelişim planını hazırlama, uygulama, izleme, yorumlama ve değerlendirme süreçlerinin etkin katılımcısıdır.
- ✓ Öğretmen, tüm süreçleri okul yöneticisiyle birlikte kanıtlara dayalı olarak yürütür.
- ✓ Öğretmen, mesleki gelişiminin öğrenci öğrenmelerine yansımasını izler, bir sonraki gelişim hedeflerini bu doğrultuda belirler.
- ✓ Kaynak kullanımı, daha etkin, daha verimli ve daha ekonomiktir.

OTMG Kılavuzu

Modelin sağlıklı ve standart uygulamasının yapılabilmesi ve öğretmenlere çalışmalarında yol haritası olması amacıyla Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu hazırlanmıştır. Hazırlanan kılavuz ilk olarak Ankara, Bolu, Hatay, İzmir, Kocaeli ve Van olmak üzere 6 ilde,

311 ilköğretim okulu ve 9300 öğretmen ile uygulanmıştır. Daha sonra öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda kılavuz tekrar düzeltilmiş ve hâlihazırda aynı pilot illerde ortaöğretim okullarında konuyla ilgili çalışmalar sürdürülmektedir.

Okul Temelli Mesleki Gelişim süreci, görev dağılımının yapılması (OTMG okul müdürü, koordinatör öğretmenler, zümre koordinatör öğretmenleri), Bireysel ve Mesleki Gelişim Planları'nın hazırlanması, hazırlanan Bireysel ve Mesleki Gelişim Planları ile okul gelişimine yönelik diğer çalışmalarla ilişkilendirilen OTMG Okul Planı'nın oluşturulması, mesleki gelişim planlarının uygulanması ve izlenmesi, uygulamaların değerlendirilmesi, sonuçlar göz önünde tutarak yeni gelişim hedeflerinin belirlenmesi olarak özetlenebilir.

OTMG Sürecinin aşamaları:

1.AŞAMA:

GELİŞİM İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ

1.1.Öz Değerlendirme

1.2.Performans Değerlendirme Sonuçları

1.3.Diğer Yöntemler

2.AŞAMA:

MEVCUT DURUMUN BELİRLENMESİ

2.1.KEFE (SWOT) Analizi

3.AŞAMA:

ÖĞRENME İHTİYAÇLARININ GİDERİLMESİ

3.1.Önceliklendirme Matrisi

4.AŞAMA:

GELİŞİM STRATEJİSİNİN BELİRLENMESİ

4.1.Hedefi Belirleme

4.1.1.Hedefi Cümleleştirme ve Yeterliklerle ilişkilendirme

4.1.2.Hedefi Görselleştirme

4.2.Hedefe Ulaşmada İzlenecek Yolu Belirleme

4.2.1.Birinci Anahtar Soru

4.2.2.İkinci Anahtar Soru

4.2.3.Üçüncü Anahtar Soru

5.AŞAMA:

OTMG SÜRECİNDE BİREYSEL ve MESLEKİ GELİŞİM PLANI'NIN OLUŞTURULMASI

5.1.Bireysel ve Mesleki Gelişim Planı'nda Yer Alacak Görevleri Belirleme

5.1.1.Görevler,Kayıt Türleri ve Kodlama Sistemi

5.2.Bireysel ve Mesleki Gelişim Planı'nı Hazırlama

5.3.Bireysel ve Mesleki Gelişim Planı'nın İşlevselliğini Belirleme

5.3.1.Bireysel ve Mesleki Gelişim Planı'nın Ölçütleri

6.AŞAMA:

OTMG OKUL PLANI'NIN HAZIRLANMASI

6.1.Okul İşlem-Zaman Çizelgesi'ni Oluşturma

6.2.OTMG Okul Planı'nın Hazırlanması

7.AŞAMA:

BİREYSEL VE MESLEKİ GELİŞİM PLANI'NIN UYGULANMASI, SÜRECİN İZLENMESİ ve DEĞERLENDİRİLMESİ

7.1.Bireysel ve Mesleki Gelişim Planı'nı Uygulama

7.1.1.Görevleri Gerçekleştirme

7.1.2.Kayıtları Oluşturma

7.1.3.Etkinlikleri Değerlendirme

7.2.Süreci İzleme

7.2.1.Yönetici ve Öğretmenin Kendi Gelişimini İzlemesi

7.2.2.Okul Müdürünün Süreci İzlemesi

7.2.2.1.Görüşme Çizelgesi

7.2.2.2.Birinci Görüşme

7.2.2.3.İkinci Görüşme

7.2.2.4.Üçüncü Görüşme

7.3.Süreci Değerlendirme

7.3.1.Bireysel ve Mesleki Gelişim Uygulamalarını Değerlendirme

7.3.1.1.Sonuç Raporunu Hazırlama

7.3.2.OTMG Uygulamalarını Değerlendirme

7.3.2.1.Bireysel ve Mesleki Gelişim Dosyaları'nı İnceleme

7.3.2.1.1.Bireysel ve Mesleki Gelişim Dosyası'nda Bulunması Gerekenler

7.3.2.1.2.Bireysel ve Mesleki Gelişim Dosyası İnceleme Ölçütleri

7.3.2.2.OTMG Yıllık Değerlendirme Raporu Hazırlama

7.3.2.3.OTMG Dosyası'nda Bulunması Gerekenler

Okul Temelli Mesleki Gelişim sürecinin tamamında bilimsel araştırma yöntemlerinin kullanılması esas alınmıştır. Her bir aşamanın amacı ve süreçteki araçların nasıl kullanılacağı OTMG Kılavuzu içerisinde açıklanmıştır.

AŞAMALAR	YÖNTEMLER ve ARAÇLAR
Gelişim İhtiyaçlarının Belirlenmesi	Öz Değerlendirme Performans Değerlendirme Sonuçları Gözlem Görüşme Kayıtlı Verilerin İncelenmesi
Mevcut Durumun Belirlenmesi	KEFE (SWOT) Analizi Odak Çarkları*
Gelişim İhtiyaçlarının Önceliklendirilmesi	Önceliklendirme Matrisi Elmas Oyunu *
Gelişim Stratejisinin Belirlenmesi	Hedefi Cümleleştirme Hedefi Görselleştirme* Anahtar Sorular
Bireysel ve Mesleki Gelişim Planı'nın Hazırlanması	Etkinlikler, Kodlama Sistemi ve Kayıtlar Bireysel ve Mesleki Gelişim Planı Bireysel ve Mesleki Gelişim Planı Ölçütleri
OTMG Okul Planı'nın Hazırlanması	Okul İşlem-Zaman Çizelgesi OTMG Okul Planı
Bireysel ve Mesleki Gelişim Planı'nın Uygulanması, Sürecin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi	Görevlerin Gerçekleştirilmesi Kayıtların Oluşturulması Etkinlik Değerlendirme Birinci, İkinci ve Üçüncü Görüşmeler Sonuç Raporu Bireysel ve Mesleki Gelişim Dosyası İnceleme Formu OTMG Yıllık Değerlendirme Raporu

*Kullanımı tercihe bırakılan araçlar.

Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu'nda mesleki gelişim; eğitimin, öğretimin, öğrenmenin ve destek etkinliklerin devam eden bir süreci olarak değerlendirilmiştir. Bu anlamda mesleki gelişim, okul içinde ve dışında öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve değerlerinin gelişimini, etkili öğrenme ve öğretme ortamı oluşturmalarını destekleyen süreçleri içermektedir. Okul Temelli Mesleki Gelişim sürecinde; öğretmenlerin okuldaki çalışmaları ile mesleki gelişimlerinin bağlantılı hale getirilmesi; okulun insan ve materyal kaynaklarının verimli ve etkili kullanımının sağlanması için daha fazla fırsat ve imkân yaratılması bağlamında;

- Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının okul ortamında karşılanması,
- Öğrenciler için öğretim ve öğrenim kalitesinin artırılması,
- Öğretmenlerin kendi gelişimleri için daha fazla sorumluluk almaları ve öz değerlendirmelerini yaparak eksik gördükleri yönleri ya da geliştirmek istedikleri yeterlik alanları ile ilgili bireysel veya grup çalışması halinde bireysel mesleki gelişim planı hazırlama ve uygulaması,
- Öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmaları ve daha az deneyimli meslektaşlarını desteklemeye özendirilmesi,

- Öğretmenlerin öğretim ve öğrenim stratejileri ile ilgili yeni yaklaşım ve bilgiler konusunda daha bilinçli duruma gelmeleri ve meslektaşlarının yardım ve desteği ile bu yaklaşım ve stratejileri kendi uygulamalarına yansıtması,
- Okulların gelişim planları doğrultusunda, öğretmenlerin deneyim ve uzmanlığından anında yararlanılması,
- Okul çalışma kültürü ve değerler sisteminin gelişimine bağlı olarak okulun çevre ile bütünleşmesi ve çevre imkânlarının okul sorunlarının çözümünde daha işlevsel hale getirilmesi

amaçlarının gerçekleştirilmesi beklenilmektedir.

İlköğretimde tamamlanan pilot uygulamanın sonuçları doğrultusunda uygulayıcılardan gelen OTMG ile ilgili öneriler;

- ✓ Projede başarılı çalışmalar yapan öğretmenlerin maddi olarak ödüllendirilmelerini, (takdir belgesi ya da maaş gibi)
- ✓ Çalışmaların haziran ve eylül aylarındaki seminerlerde yapılması gerektiği,
- ✓ Değişen hükümet politikalarından projenin etkilenmeyeceğine öğretmenlerin inandırılması gerektiği,
- ✓ Seminer ve bireysel gelişim planlarının haziran ayında yapılması ve öğretmenlere ek ders ücreti ödenmesi,
- ✓ Proje kapsamındaki okulların bilişim teknolojisi açısından desteklenmesinin ve okullardaki donanımın artırılması gerektiği,
- ✓ Proje çalışmalarının uygulanabilir olması için sınıf mevcutlarının az olması,
- ✓ Bu eğitimin çağın ve yaşanılan çevrenin ihtiyaçlarına yönelik olarak üniversitelerde belli dönemlerde sürekli verilmesi gerekliliği,
- ✓ Proje çalışmaları yapılırken köy enstitüsü modelinde uygulanan bazı yöntem ve teknikler günümüze uyarlanabilirse öğretmenin meslek içindeki eksikliklerinin büyük oranda azalabileceği ve eğitimin kalitesinin artacağı düşünülmelidir,
- ✓ Eğitimle ilgili yapılan her türlü çalışma siyasetten arındırılır ise projelerde devamlılık ve verim artabilir,
- ✓ Ülkemizdeki genel ve fiziki okul ortamları proje çalışmalarına uygun hale getirilmelidir,
- ✓ Eğitimcilere yönelik her türlü yapıcı çalışma ve yeniliklerin sunulabileceği ayrı bir TV ve Radyo kanalının kurulması, bir Internet sitesinin kurulması, öğretmene yönelik süreli yayınlar hazırlanması çok yararlı olabilir,

- ✓ Öğretmenin öğrenmelerini etkileyen etmenler tespit edilerek sorunlar giderilmelidir, proje çalışmaları bundan sonra yapılandırılabilir,
- ✓ Hedeflere uygun başarılı eğitim yapan kurum ve örnek eğitimcilerin uygulamaları öğretmenlere tanıtılıp yasal düzenlemelerle yaygınlaşması sağlanabilir,
- ✓ Fakülte okul işbirliği sağlanabilir,
- ✓ Öğretmen adaylarının okulda ve eğitimdeki gelişmelerle ilgili üniversitedeki eğitimi sırasında, işin en başından öğretmen donanımları artırılabilir,
- ✓ Öğretmen yetiştirme programları ile müfredat programları iş birliği içinde paralel olarak hazırlanabilir,
- ✓ Kurumlar arası (MEB, Üniversite, okul vb.) bir komite kurulabilir,
- ✓ Projelerin ve eğitim çalışmalarının etkili olabilmesi için okulun finansman sorunlarını azaltmak, yardımcı personel temini ve giderlerinin bakanlıkça üstlenilmesi, okula yapılan bağışların direk eğitim harcamaları için kullanılmasını sağlayabilir,
- ✓ Proje gereği yapılan çalışmada öğretmenin önce böyle bir eğitime ihtiyaç duyması sağlanmalıdır,
- ✓ Sınıf mevcutlarının iyi bir planlama ile 25 kişinin altına çekilmesi projelerin uygulanabilirliğini artıracak başarı yükselecektir,
- ✓ Seminer dönemlerinde hizmet içi eğitimler verilebilir,
- ✓ Küçük adımlarla, süreçler kısım kısım sonuçlandırılarak proje daha verimli olabilir,
- ✓ Çalışmalar hizmet içi seminerlerle desteklenmelidir
- ✓ Bireysel mesleki gelişim planımızı hazırlarken ve uygularken, danışman olarak belirlenen ya da yardım alabileceğimiz kişilerin adres ve telefonları liste halinde bizlere verilmelidir,
- ✓ Araştıran soran, sorgulayan, öğretmen yeterliklerini artırmak için, öğretmenlere ücretsiz Internet bağlantısı sağlanmalıdır
- ✓ Müfredat programı öyle hazırlanmalı ki, öğrenciler öğrenirken beraberinde öğretmenin de kendini yetiştirmesi ve yeterliklerini artırması mümkün olsun, ayrıca bu uygulama yasal zorunluluk haline getirilmelidir
- ✓ OTMG'de iller, ilçeler, mahallelere göre öğretmen ve öğrenci başarısının değişiklikler göstermesi sorun kaynağının sadece öğretmen değil başka etmenlerden de kaynaklandığı ortaya çıkmaktadır ki buna yönelik olarak bu proje yapılandırılmalıdır

olmuştur.

Sonuç

Okul Temelli Mesleki Gelişim Modelinin öğretmenlerin mesleki gelişimi üzeride

- ✓ Eğitim-öğretimin kalitesinin arttığı,

- ✓ Mesleki açıdan öğretmeni geliştirdiği,
- ✓ Meslektaş iş birliğini artırdığı,
- ✓ Okulda farklı etkinlikler yapılmasını sağladığı,
- ✓ Öğretmen-öğrenci-veli iş birliğini artırdığı,
- ✓ Teknolojinin daha etkin kullanılmasını sağladığı,
- ✓ Öğretmenleri araştırmaya ve bilimsel çalışmaya sevk ettiği,
- ✓ Etkinliklerin okul düzeyinde düzenli ve planlı yapılmasını sağladığı,

yönünde sonuçlar ortaya koyduğu gözlenmiştir.

KAYNAKLAR

Akyüz, Y. (1982). *Türk eğitim tarihi (Başlangıçtan 1982'ye).* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.

Arseven, A. (1994). *Alan araştırma yöntemi ilkeler-teknikler-örnekler*. Tekışık Matbaası, Ankara.

Aytaç, A. (2003). 360 Derece performans değerlendirme. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi,* Sayı 4, s.14-17.

Argon, T. ve Eren A. (2004), *İnsan kaynakları yönetimi.* Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Başar, H. (1995). Öğretmenlerin Değerlendirilmesi, Pegem-A Yayınevi, Ankara.

Boyacı, A. (2006). İlköğretim Örgütlerinin Performans Yönetim Sistemi Süreçleri Açısından Değerlendirilmesi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 98, Eskişehir

Bozkurt Bostancı, A. (2004). *Türkiye'deki resmi ve özel ilköğretim okullarında öğretmen performans yönetimi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çalık, T. (2003). *Performans yönetimi: tanımlar, kavramlar, ilkeler*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

Çolak, M. (2007). *Ortaöğretim okullarında öğretmen performans yönetimi, Kocaeli ili örneğ.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

HelvacI, M. A. (2002). Performans yönetim sürecinde performans değerlendirmenin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 35 (1-2).

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri,* Ankara.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2007). *Okul temelli mesleki gelişim okul yöneticisi ve öğretmenler için mesleki gelişim kılavuzu*. Ankara.

Palmer, M. ve Wınters, K. T. (1993). *İnsan kaynakları yönetimi, kişisel gelişim ve yönetim dizisi*: 2 (Çev. Doğan Şahiner). Rota Yayın Yapım Tanıtım, İstanbul.

Sabuncuoğlu, Z. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ezgi Kitabevi, Bursa

Tortop, N., Aykaç, B., Yayman, H. ve Özer, M.A. (2007). *insan kaynakları yönetimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Uyargil, C. (2000). *Performans değerlendirme, insan kaynakları yönetimi*. İ.Ü.F. İKY ABD, İ.Ü. İşletme Fakültesi İşletme İktisadı Enstitüsü Araştırma ve Yardım Vakfı yayınları, İstanbul.

BÖLÜM 11

Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

UNIVERSITY STUDENTS' SATISFACTION WITH THE PSYCHOLOGICAL COUNSELING CENTER
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK DANIŞMA MERKEZİNDEN MEMNUNİYETİ

Sevda Aslan[2]

[1] *Kırıkkale University, Education Faculty, Educational Sciences Department, KIRIKKALE*

sevda.aslan@gmail.com

ÖZET

Üniversite ortamında bireyin çevresine uyum sağlaması, kendini tanıması ve geliştirmesi dolayısıyla özünü gerçekleştirmesine yardım eden rehberlik hizmetlerinin gerçekleştirildiği psikolojik danışma merkezlerine yönelik memnuniyetin belirlenmesi amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2008-2009 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 100 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda üniversitelerin psikolojik danışma merkezlerinden aldıkları hizmetten yaşları 18-22 arası olan erkek ve gelir düzeyi 300-500 arasında olanların memnun olduğu görülmüştür. Diğer yandan bu merkezlerden yaşları 23-26 arası olan kadın ve gelir düzeyi 501-700 arasında olanların memnun olmadıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Üniversite öğrencisi, psikolojik danışma merkezi, memnuniyet.*

ABSTRACT

This study was carried out in order to determine the satisfaction of university students with Psychological Counseling Center where guidance services are provided with university students with an aim to help them adapt their university environment , know themselves, and therefore realize their essence. The study group involved 100 students studying at Gazi University Education Faculty Department in 2008-2009 Academic Year Spring Term. The questionnaire prepared by the researcher was used as a data collection tool. It was found that males aged between 18 and 25 with an income of 300-500 TL were satisfied with the Psychological Counselling services of their universities. On the other hand, females aged between 23 and 26 with an income of 501-700 TL were not satisfied with the services.

Keyword*: University students, psychological counselling center, satisfaction.*

1. INTRODUCTION

Being beneficial to mental health and self development, psychological counselling and guidance services aim at providing individuals with both accurate and abundant information which help them realize the advantages and disadvantages of an issue and also assist them to become efficient individuals who have the ability to decide on something for their benefit by themselves. The unit that provides this service in universities is the psychological counselling

and guidance centres. Anybody who desires to know and develop themselves in addition to students who seek to resolve their various adaptation problems, as well as problems regarding failure, indecisiveness, etc. may benefit from these centres and therefore make good use of the helping process. During this process, individuals are assisted so that they can perceive their problems and themselves as individuals in a realistic manner by means of giving advice about suitable solutions to their problems (Yeşilyaprak, 2001). In this study, therefore, it is aimed to determine the student satisfaction with psychological counselling centres which are one of the places in universities where psychological counselling and guidance services are provided to help individuals with their process of realizing themselves.

2. METHOD

Optimal Scaling technique was utilized for the statistical analysis of the data. The main aim of this analysis is to analyze the togetherness between two or more categorical variables by showing the categories of these variables as dots in low-dimensional space (Clausen, 1998: Akt., Uzgören, 2007). The essence of Optimal Scaling Analysis is to visually present the distant-wise results of the similarities or differences of the categories of variables with the help of graphics which are called maps (Özdamar, 2002).

2.1. Study Group

The study group involved 100 (60 female, 40 male) students studying at Gazi University Education Faculty Department in 2008-2009 academic term.

2.2. Data Collection Tool

Survey technique developed by the researcher was used as a data collection tool in this study.

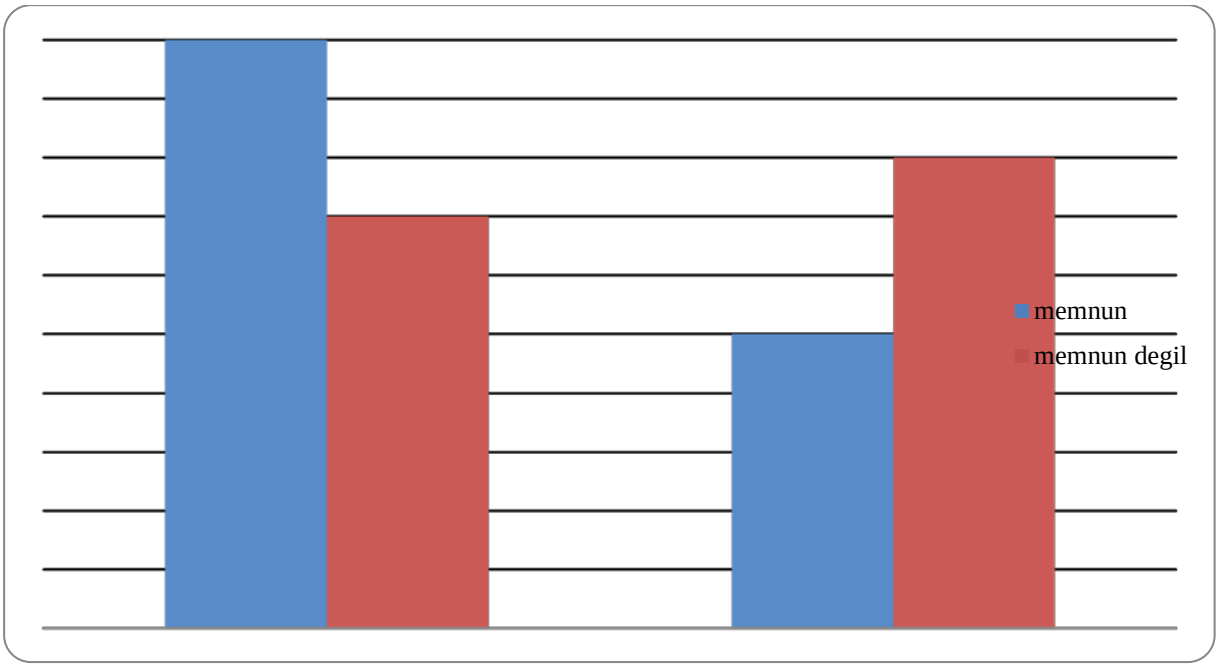
Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırma tarafından geliştirilmiş anket kullanılmıştır.

2.3. The Analysis of the Data

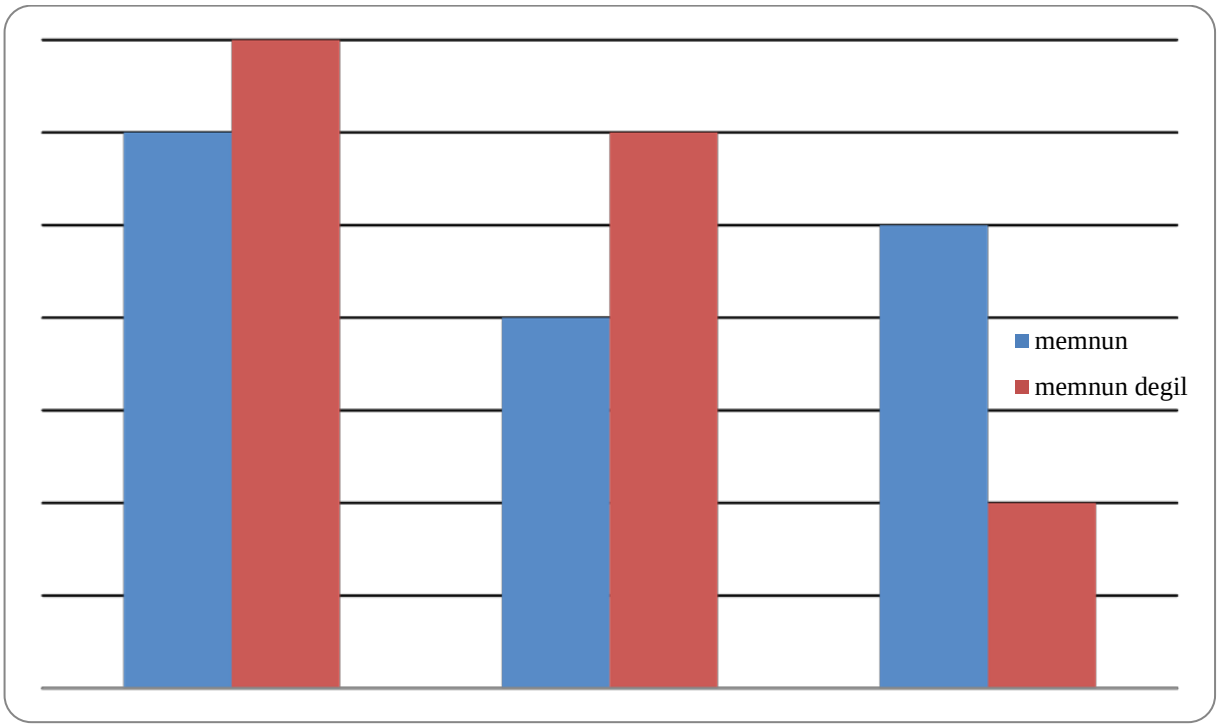
Optimal Scaling technique was utilized for the statistical analysis of the data.

3. FINDINGS

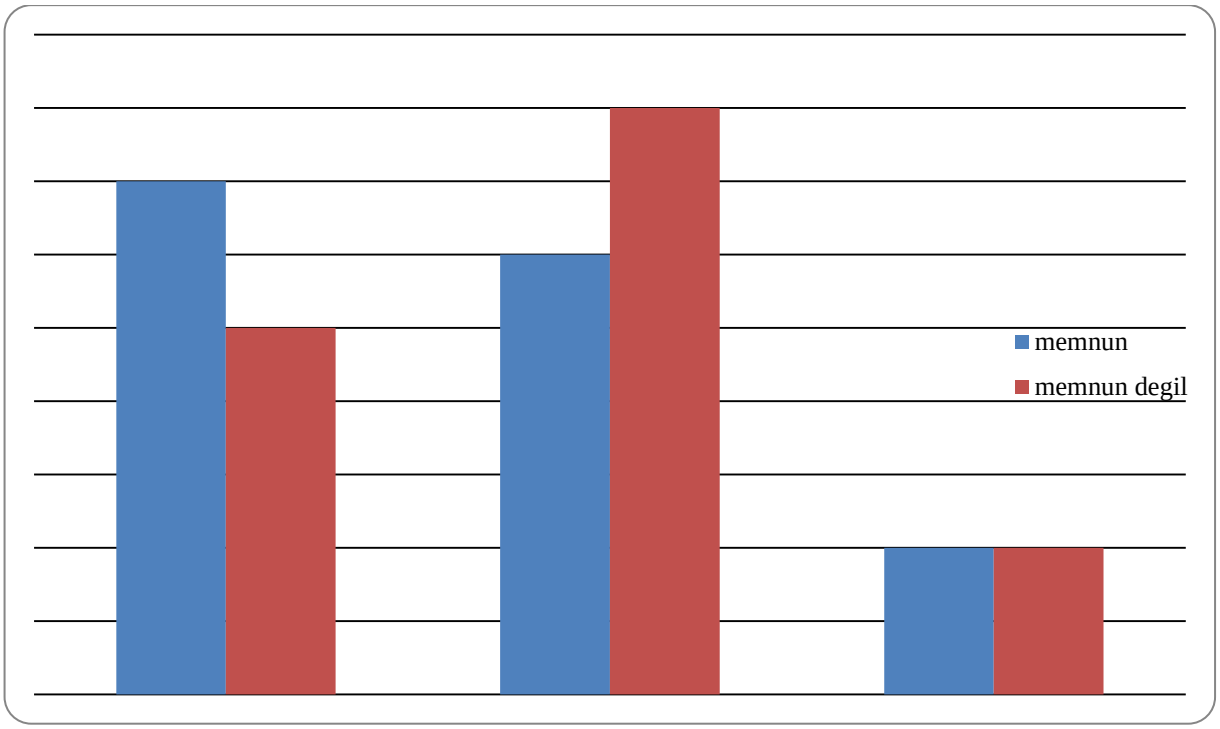
The satisfaction of university students with psychological counselling centres was determined in terms of gender, age and income.



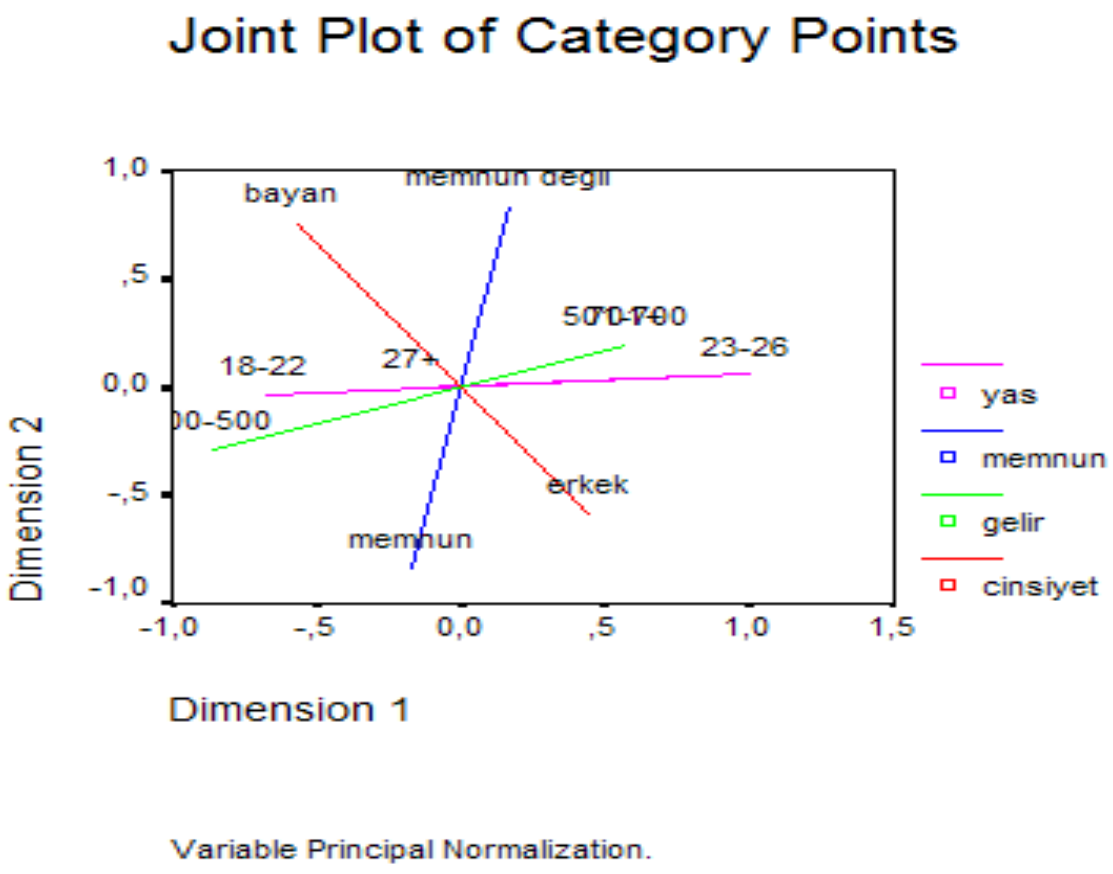
Graph 1. The correlation between gender and the satisfaction with psychological counselling centres



Graph 2. The correlation between age and the satisfaction with psychological counselling centres



Graph 3. The correlation between income and the satisfaction with psychological counselling centres



4. DISCUSSION AND SUGGESTIONS

It was found that males aged between 18 and 25 with an income of 300-500 TL were satisfied with the Psychological Counselling services of their universities. On the other hand, females aged between 23 and 26 with an income of 501-700 TL were not satisfied with the services.

5. REFERENCES

Özdamar. K. , (2002). P*aket programlar ile istatistiksel veri analizi-2[Analysis of Statistical Data with Package Programs-2]*. Eskişehir: Kaan Kitap Evi.

Uzgören, N. (2007). Uyum analizinin teorik esasları regresyon analizi ile benzerliğinin grafiksel boyutta karşılaştırılması [Compliance with the graphical analysis of the similarity in size compared with the theoretical principles of regression analysis]. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18.

Yeşilyaprak, B. (2001). *Eğitimde rehberlik hizmetleri[Guidance services in education]*. İkinci Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

THE IMPACT OF PRIMARY EDUCATION CLASS GUIDANCE PROGRAMME ON PRIMARY EDUCATION CAREER DEVELOPMENT

İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEMEDE KARİYER GELİŞİMİNE İLKÖĞRETİM SINIF REHBERLİK PROGRAMININ ETKİSİ

Halil Aşıcı[3]

[1] *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Kurul Üyesi, Kurul Başkan Yardımcısı, ANKARA*

halilasici@gmail.com

Sevda Aslan[4]

[b] *Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, KIRIKKALE*

sevda.aslan@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı uygulanmakta olan ilköğretim sınıf rehberlik programında yer alan dördüncü ve beşinci sınıf kariyer gelişimiyle ilgili rehberlik ve psikolojik danışma kazanımlarının gerçekleştirilmesine ilişkin öğrencilerin algılarının belirlenmesidir. Veriler 2010-2011 öğretim yılı güz döneminde Kırıkkale ili'nde bulunan Mehmet Varlıoğlu İlköğretim Okulu ve Gürler İlköğretim Okulu'nda öğrenim görmekte olan 176 (96 kız, 80 erkek) dördüncü sınıf ve beşinci sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanan Kariyer Gelişim Sürecine İlişkin Algı Formu kullanılmıştır. Bu Form, dokuz madde dördüncü ve beşinci sınıf için 5'li Likert tipinde oluşturulmuştur. Formdan elde edilen sonuçlara ait frekanslar ve yüzdeler hesaplanmıştır. İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin kariyer gelişimiyle ilgili rehberlik ve psikolojik danışma kazanımlarının gerçekleştirilmesine ilişkin en olumlu algılamalarının yerel çevrede bulunan meslekleri belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimler: *İlköğretim birinci kademe, kariyer gelişimi, sınıf rehberlik programı.*

ABSTRACT

The aim of this study is to identify the students' perception about materializing counselling and psychological guidance gains found in the primary class guidance programme, regarding career development in 4th and 5th grades. The data were collected from 4th and 5th grade 176 students (96 female, 80 male) studying in Mehmet Varlıoğlu Primary School and Gürler Primary School in Kırıkkale in 2010-2011 Fall Academic Term. The Perception Form regarding Career Development Process geared for 4th and 5th graders was used as a data collection tool by the researchers. The form consisting of nine items for 4th and 5th graders was designed as a 5-point Likert type scale. The

percentages and the frequencies obtained from the form were computed. It was found that students' most positive perceptions about materializing counselling and psychological guidance gains regarding career development were related to identifying the careers in the local environment.

Keywords: *Primary Education, career development, class guidance programme.*

1.INTRODUCTION

The most important developments regarding mental, cognitive, social and moral issues occur during first and second level primary school years (Ercan, 2004; Kuzgun, 1992; Özbay, 2004; Selçuk, 2003; Yılmaz, 2007). In 2004-2005 some modifications were made in the primary school syllabus (Grades 1-8) basing on the Constructivist Theory and Multiple Intelligences approach. With the help of these modifications in the syllabus, as well as the gains of each lesson, teachers should take into consideration and equip their students with some interdisciplinary gains such as raising career awareness, entrepreneurship, safe life and disaster prevention which were given place in the syllabus. The gains of raising career awareness will especially be essential for an individual to achieve self-realization throughout the majority of their lives. Raising career awareness is also significant in terms of self-awareness. Therefore, in this study, it is aimed to determine the views of 4th and 5th grade students regarding career raising awareness.

2.METHOD

Designed according to the Screening Model, the studies aim to describe present or past conditions as they currently exist or existed in the past (Karasar, 2003). An existing situation was introduced in the current research since the study aims to identify the students' perception about realizing counselling and psychological guidance gains regarding career development in 4th and 5th grades. Therefore, this study is a patterned research in the Screening Model.

2.1.Study Group

This study is a descriptive study. The study group consisted of 176 students (96 female, 80 male) 4th and 5th grade grade students at Mehmet Varlıoğlu and Gurler Primary School in the 2010-2011 fall academic year.

2.2.Data Collection Tool

The Perception Form regarding Career Development Process were developed in order to determine the views of students about realizing counselling and psychological guidance gains

regarding career development. These forms consisting of nine items was designed as a 5-point Likert type scale.

2.3.The Analysis of the Data

The percentages and the frequencies obtained from the form were computed**.**

3.FINDINGS

The findings regarding the views of 4th and 5th grade students about career development.

Table 1. Student perception frequency and percentage distribution regarding the explanation of the bond between family members, working together and responsibility

Rating	n	%
Strongly disagree	3	1.7
Agree to some extent	20	11.4
Indecisive	25	14.2
Strongly agree	38	21.6
Totally agree	90	51.1

Table 2. Student perception frequency and percentage distribution regarding the exemplification of leadership skills

Rating	n	%
Strongly disagree	7	4.0
Agree to some extent	25	14.2
Indecisive	21	11.9
Strongly agree	38	21.6
Totally agree	85	48.3

Table 3. Student perception frequency and percentage distribution regarding the identification of the influences of leaders on groups and societies

Rating	n	%
Strongly disagree	17	9.7
Agree to some extent	18	10.2
Indecisive	28	15.9
Strongly agree	43	24.4
Totally agree	70	39.8

Table 4. Student perception frequency and percentage distribution regarding the identification of the various roles (friend, student, a family member, etc.)

Rating	n	%
Strongly disagree	11	6.3
Agree to some extent	22	12.5
Indecisive	23	13.1
Strongly agree	30	17.0
Totally agree	90	51.1

Table 5. Student perception frequency and percentage distribution regarding the recognition of people who make people's lives easier and explanation of the tasks they carry out.

Rating	n	%
Strongly disagree	4	2.3
Agree to some extent	16	9.1
Indecisive	27	15.3
Strongly agree	38	21.6
Totally agree	91	51.7

Table 6. Student perception frequency and percentage distribution regarding the awareness that people are unique and peculiar to themselves

Rating	n	%
Strongly disagree	5	2.8
Agree to some extent	21	11.9
Indecisive	18	10.2
Strongly agree	33	18.8
Totally agree	99	56.3

Table7. Student perception frequency and percentage distribution regarding the recognition of services which involves serving others

Rating	n	%
Strongly disagree	17	9.6
Agree to some extent	13	7.4
Indecisive	23	13.1
Strongly agree	37	21.0
Totally agree	86	48.9

Table 8. Student perception frequency and percentage distribution regarding the identification of jobs that are available in their local environment

Rating	n	%
Strongly disagree	3	1.7
Agree to some extent	12	6.8
Indecisive	17	9.7
Strongly agree	43	24.4
Totally agree	101	57.4

Table 9. Student perception frequency and percentage distribution regarding the identification of different kinds of jobs

Rating	n	%
Strongly disagree	10	5.6
Agree to some extent	14	8.0
Indecisive	29	16.5
Strongly agree	43	24.4
Totally agree	80	45.5

4.DISCUSSION AND SUGGESTIONS

It was found that students' most positive perceptions about materializing counselling and psychological guidance gains regarding career development were related to identifying the careers in the local environment and becoming aware of the fact that each and every individual is unique; on the other hand, their most negative perceptions were related to searching about the influence of leaders on groups and societies and also getting to know the services aiming to help others. In the light of the research findings, it can be said that the perceptions of 4th and 5th grade students are better developed in terms of becoming aware of themselves as individuals and their immediate environment. In other words, it can be claimed that these students do not give priority to the issues of influential individuals and social services in terms of their career development.

5.REFERENCES

Ercan, L. (2004). Okul döneminde (6-11 Yaş) Gelişim. İkinci baskı. (Ed: A. Ataman) *Gelişim ve Öğrenme.*[School period (6-11 Years) Development. Second edition. (Ed: A. Ataman) *Development and Learning.*] Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Karasar, Niyazi (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi-kavramlar, ilkeler, teknikler* [*Scientific Research Method-concepts, principles, techniques*]. 12. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kuzgun, Y. (1992). İlköğretimde rehberlik [Guidance in primary school]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 39-42.

Özbay, Y. (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi [Development and learning psychology]* (5th ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Selçuk, Z. (2003). *Gelişim ve öğrenme[Development and learning]* (9th ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yılmaz, N. (2007). Eğitimin psikolojik temelleri. (Ed: Z. Cafoğlu) *Eğitim Bilimine Giriş*[Psychological foundations of education. (Ed.: Z. Cafoğlu) *Introduction to Educational Sciences*]. Ankara: Grafiker Yayıncılık.

A CRITICISM OF EFL CURRICULUM OBJECTIVES: A RECONSTRUCTIVIST APPROACH

Ayşegül Nergis

Yeditepe University, Faculty of Education, Department of English Language Teaching

ISTANBUL

aysegul.nergis@yeditepe.edu.tr

ABSTRACT

This study reports the evaluation results of the 10th grade English as a foreign language (EFL) curriculum in Turkey. It follows a reconstructivist approach in order to detect, state, and discuss the strengths, and weaknesses of the curriculum and to offer suggestions to overcome the mentioned shortcomings. In order to evaluate the curriculum in its full potential, all of its components should be included in the evaluation. In this study, the theoretical background of the program including its philosophical potential, curriculum goals and objectives, the curriculum development model applied were examined.

Keywords: curriculum evaluation, reconstruction, curriculum objectives, EFL

1. INTRODUCTION

Curriculum reconstruction is the process of examining a particular educational program and providing an in-depth analysis of it in order to find out and report about its problems and offer new solutions for the stated problems. A careful analysis of an educational program will present the main strengths and weaknesses of the program, the consistencies/inconsistencies between the stated philosophy/vision/scope of the program and its specified goals, the areas that need re-organization, deletion, addition, strengthening, explanation and development. Such an analysis could also be needed for determining the teacher's, students' and other stakeholders' position and responsibility in relation to the curriculum. The way the goals are stated will show how the program will function.

This study reports a reconstructive evaluation of the 10th grade English as a foreign language (EFL) curriculum applied in Turkish high school classrooms. In order to evaluate the curriculum in its

full potential, all of its components should be included in the evaluation. In this study, the theoretical background of the program including its philosophical potential, curriculum goals and objectives and the curriculum development model applied were examined. Each component mentioned above will be discussed under separate headings in the report. The sources of information that enlightened this evaluation process were the 10th grade EFL curriculum handbook prepared by the Turkish Ministry of Education (MONE) in 2008.

2. METHODOLOGY

For the 10th grade EFL curriculum the only available formal source of information was the curriculum handbook prepared by the MONE staff in 2008. This handbook provided information about the many facets of the new curriculum; however, a number of drawbacks was detected in the curriculum and they were discussed in this report in the light of some guide books like Oliva's "Developing the Curriculum" (1997), Demirel's "Eğitimde Program Geliştirme" (2005)(Program Evaluation in Education), and Wulf and Schave's "Curriculum Design" (1984).

The structure of this report will follow this sequence: first, the curriculum will be analyzed and the points/parts to be modified, changed, deleted, reworded or reserved will be detected; second, the parts which are prone to create a problem, a misconception or ambiguity will be reconstructed. The results of the reconstructivist evaluation of the curriculum will be delivered as findings of the study. The suggested recommendations, that is, some informed suggestions and recommended reconstructions of the components of the current curriculum, will be displayed in conclusion.

3. FINDINGS

3.1. The theoretical background and philosophy

The 10th grade EFL curriculum handbook provides a lot of information about the overall goals of education in Turkey, the background of the new program, the assessment model, and the vision and the structure of the program. However, the curriculum still lacks many other dimensions that should be included in a properly designed curriculum.

To start with the investigation of the background of the curriculum, it can be said that every curriculum and educational program has its roots in some theory or philosophy. Unfortunately, the language of the handbook is so ambiguous that it is highly difficult to detect the theories, and/or psychological/pedagogical/linguistic approaches in the curriculum at the first glance. Only after a careful examination of the 10th grade EFL curriculum, it was seen that the curriculum was basically

based on *constructivist approach*. However it was not openly stated in the curriculum handbook. In order to reach this conclusion, the components of the curriculum were compared against the basic premises of the constructivist approach.

To briefly introduce the topic, according to the principles of constructivist approach:

- the teacher is a facilitator of learning (Oliva, 1997),
- they pay efforts to make the program more enjoyable for students
- student interest is in the center
- reality is a problem of interpretation, so there are multiple realities
- teachers know the fact that learning and evaluation processes are complicated (Demirel, 2005).

It is useful to analyze the curriculum under investigation according to these principles to determine whether the hidden theory behind the curriculum was implemented rightfully into practice during the national curriculum development.

In the handbook for the 10th grade national curriculum, the teacher's role in the EFL course was defined as *a facilitator, a guide and a manager of activities in the classroom*. According to the curriculum, the teacher is responsible for making anything necessary to make the students learn by themselves, reminding the students that there are many ways to approach a problem with the purpose to solve it and arrange activities to maximize learning. In order to do this, the teacher is expected to work in cooperation with the students and other teachers. In the handbook, the teacher's responsibilities organizing the classroom activities were summarized as follows:

- Explaining rules and following whether they are followed or not
- Instead of repeating the rules, seeing the students apply them
- Explaining the content of each rule with students and making them grasp what it means
- Arranging the time allocated to study and speaking rights of each student
- Giving the reluctant students opportunity to speak
- Encouraging the students to improve themselves
- Preventing discussions that could make them lose interest to study
- Taking notes on the basic problems in verbal and written studies
- Focusing the classroom on these problems when needed
- Taking the responsibility to negotiate the ideas discussed within the classroom (MONE, 2008).

The teacher's passiveness proposed by the curriculum is very much related to the learner's role since it also defines what the students are expected to do in the EFL classroom. In the handbook for the 10th grade curriculum, the role of the students is described as mainly to find the ways to become independent learners of EFL. The curriculum claims to be learner-centered (MONE, 2008). This is also what is proposed by the constructivism.

According to the EFL curriculum, the 10th grade students are expected to become individuals that can:

- arrange their learning processes by themselves
- evaluate their learning experiences
- learn to learn and enhance their own improvement
- retain their life-long learning approach as an individual
- negotiate learning with the subject area
- apply learning to real life situations
- realize own skills and competence
- use technology
- build causal relationships, decide and solve problems by using thinking skills
- solve problems
- be individuals (MONE, 2008).

These premises are totally congruent with the hidden theory behind the curriculum. The curriculum aims to build an independent target language learner and user, so does the hidden theory behind the curriculum: the constructivist approach.

Another important part of a constructivist curriculum is the emphasis of skills within the program. In constructivist curricula, skills to be acquired by the learners should not be concentrated as separate from each other and authentic learning situations should be presented to the students to optimize meaningful learning (Oliva, 1997). In the handbook for the 10th grade EFL curriculum, the desired arrangement for the learning environment is proposed to:

- include learning situations that are meaningful and based on interaction
- build learning situations based on students' expectations and needs
- negotiate the target language with its multi-cultural and linguistic elements (MONE, 2008).

In addition to the roles of the learner and the teacher, the curriculum also follows a constructivist design because it suggests formative assessment, rather than summative measurements (MONE, 2008). The assessment in this program proposes the use of projects, portfolios, presentations and peer-evaluations, not only teacher-driven exams to assess learners' achievement in English language skills.

The methods and techniques that are proposed to be applied in the classroom activities are explained to contain an approach to learning that supports the principles of life-long learning and building independent learners. According to the handbook for the 10th grade EFL curriculum, the teacher is responsible for helping the learners to build efficient learning strategies, encouraging them to engage in the activities as much as possible, providing them opportunities to become more independent in language learning, administrating pair and group-work activities to make them practice the target language. This is stated to be a change in the national curriculum which provides some improvement in the apprehension of the roles of the teacher and the learners (MONE, 2008, p. 24).

The new curriculum, according to the handbook, aims to include content and methods that catch students' interest, make them enjoy language learning and support their creativity. Foreign

language courses are designed to achieve this goal by adjusting the learning materials according to the target group of students. Thus, the learning materials are proposed to:

- contain content that is interesting to students
- enhance skills that enable them improve character and use the target language
- switch to interaction-favoring content that improve creativity, flexibility, awareness to solve problems and critical thinking rather than mere grammar training
- recognize different learning styles
- encourage performance and project work
- use different methods and apply individual learning techniques
- use modern IT technologies like computers (MONE, 2008).

All these goals are in line with the premises of constructivist approach. In addition, sample activities presented in the curriculum reflect the hidden theory of the curriculum. This shows that the teaching methods and principles of the curriculum do not need any change for improvement.

3.2.The curriculum model

Turkish educational system depends on a curriculum model that uses a combination of Taba's and Tyler's curriculum models: this is called "Taba-Tyler Model" (Erişen, 1997; Çeliköz, 2004). This model was improved by Demirel (1995). In the first stage of this model, needs analysis is done and according to the national educational philosophy curriculum objectives are shaped. In the second stage, the content is prepared and the program is implemented. In the last stage, the evaluation of the curriculum is done to see its effect. If the results are satisfactory, the curriculum remains in service; if the results reflect any problems, the curriculum experiences some modifications and curriculum improvement efforts continue.

This model proposes a learner-centered approach. The track of this principle is also observed in the 10th grade EFL curriculum. It focuses on improving learners' competence in the target language by encouraging them to be independent learners and active participants in the classroom activities (Erişen, 1997).

Examining this curriculum for any trace of curriculum model study, it is obvious that there is no clear description of how this curriculum was developed. The stages of the curriculum development are absent in the handbook and we are also not informed about whether a needs analysis was applied to the stakeholders. This leaves us with this question: How can we be sure that, this program that claims that language teaching should focus on learners' needs and interests actually takes into consideration the needs of the target group of students? There is also no clue about whether a pilot study was implemented or not. Apparently the objectives of the curriculum were formed without a

needs analysis, by only depending on the national educational philosophy and understanding. This is not enough to build a coherent curriculum.

3.3. Curriculum goals and objectives

In curriculum development and evaluation studies, there is usually a problem when there is a need to make a distinction between goals and objectives due to the fact these are usually intermingled (Oliva, 1997). To briefly introduce these concepts, a curriculum goal is a purpose statement without the criteria of achievement (Oliva, 1997). Curriculum goals simply state the purpose or expected end of a curriculum. In curriculum goals, no criteria of achievement are considered. Curriculum goals are broader statements than objectives. However, they should not be too broad to the extent of being unrealistic (Wulf & Schave, 1984). The basic difference between curriculum goals and curriculum objectives is in that curriculum goals state what students or the program will achieve or will be able to do at the end of the curriculum implementation, whereas curriculum objectives are more precise, giving estimations about how much of the learners will achieve the goals (Oliva, 1997).

In the 10th grade EFL curriculum, curriculum goals were stated so broadly that they did not allow any analytical analysis. It is stated in the handbook that the present curriculum, in accordance with the national educational goals and basic principles, aimed to make 10th grade EFL students (MONE, 2008, p. 13):

1. enjoy learning English
2. learn the culture of the target language
3. recognize the cultural values of the countries in which the commonly spoken language is English
4. recognize values of the self and show respect and tolerance to differences
5. transfer values of the self to the other cultures
6. learn different/world culture(s) by examining written and oral products
7. develop skills such as self-expression, communication, cooperation and problem solving
8. develop personally, socially, and culturally
9. develop listening, speaking, reading and writing skills
10. enhance vocabulary knowledge in the target language
11. develop study skills by using information technologies
12. adapt into the standards determined by the “European Language Portfolio”
13. be determined in using a foreign language, believing the necessity of learning a foreign language.

As it can be clearly observed, curriculum goals are stated in a general fashion. These goals could serve as a more meaningful tool to analyze the real logic of the program if they were given under certain titles, like academic goals, cognitive goals, citizenship education, health goals, aesthetic appreciation goals, communicative goals, etc. This could maintain some degree of analytical system within the curriculum. When stated such broadly, we assume that the curriculum has not been critically planned and designed. Such broad statements of the curriculum goals imply that the national

curriculum for the 10th grade EFL course is actually not a well-planned, organized and designed one as it does not allow for any in-depth, critical, analytical examinations.

What is expected in a national curriculum is to shape the curriculum goals around certain themes or well-thought and well-organized curriculum sub-goals. These sub-goals (or curriculum themes) could serve as an analytic tool according to which we can observe the inner-structure of the curriculum. In that way, we could observe and analyze curriculum goals around certain themes one by one and attempt to offer genuine discussions related to those. However, in the current one, we are given such broad and general goals that we can neither oppose them nor approve them. They do not allow any further discussions or analyses.

As far as the curriculum objectives are concerned, they are not existent in the 10th grade EFL curriculum. Curriculum objectives are "refinement of curriculum goals" in that they specify performance standards for curriculum goals (Oliva, 1997, p. 251). These can also be achieved for this curriculum. Such an attempt will be made in the next chapter.

3.4. Reconstruction of Curriculum Objectives

Curriculum objectives should purport to provide guidance for the curriculum implementers (teachers, school administrators or even parents) to adjust themselves accordingly to reach these curriculum goals. They simply state which percentage of students are expected to be successful at using the skills stated in the objectives. Thus, the nature of the objectives hold some degree of precision related to anticipated success of students in accordance with the degree of difficulty and complications of the stated skill.

In some curriculums, curriculum objectives are given in percentages of anticipated student achievement, in some others they are stated as approximate rate of students' achievement. In the current curriculum, goals should be immediately reconstructed as curriculum objectives to indicate the level of difficulty for each of item so that a maximum level of achievement could be gained in the EFL classroom in terms of target language acquisition. To make recommendations for curriculum objectives to be included in the curriculum, the following table was prepared:

Table 1

Reconstruction of the 10th grade EFL curriculum objectives

THE CURRENT CURRICULUM **GOALS**	RECOMMENDED CURRICULUM **OBJECTIVES**
1. enjoy learning English	During the academic year, all students will experience enjoyable learning experiences in EFL classrooms.
2. learn the culture of the target language	By the end of the 2nd term, all EFL students will be familiarized with the culture of the target language.
3. recognize the cultural values of the countries in which the commonly spoken language is English	By the end of the 2nd term, all EFL students will be familiarized with the cultural values of the countries in which the commonly spoken language is English.
4. recognize values of the self and show respect and tolerance to differences	Eighty percent of the students will recognize values of the self and show respect and tolerance to differences.
5. transfer values of the self to the other cultures	Eighty percent of the students will transfer values of the self to the other cultures.
6. learn different/world culture(s) by examining written and oral products	At least seventy percent of the students will learn different/world culture(s) by examining written and oral products.
7. develop skills such as self-expression, communication, cooperation and problem solving	At least seventy percent of the students will develop skills such as self-expression, communication, cooperation and problem solving.
8. develop personally, socially, and culturally	At least seventy percent of the students will develop personally, socially, and culturally.
9. develop listening, speaking, reading and writing skills	All students will develop at varying degrees in listening, speaking, reading and writing skills according to their efforts and language aptitude.
10. enhance vocabulary knowledge in the target language	All students will develop at varying degrees in vocabulary knowledge in the target language

	according to their efforts and language aptitude.
11. develop study skills by using information technologies	At least fifty percent of the students will develop study skills by using information technologies.
12. adapt into the standards determined by the "European Language Portfolio".	At least fifty percent of the students will adapt into the standards determined by the "European Language Portfolio".
13. be determined in using a foreign language, believing the necessity of learning a foreign language.	At the end of the 2nd term, at least fifty percent of the students will have gained determination in using a foreign language, believing the necessity of learning a foreign language.

After examining this table, it is recognized that the curriculum goals were stated in a significant order that allows for a decrease the performance expectancy from the students. It could be purposefully designed by the MONE curriculum developers in this fashion to distinguish the areas that need more effort or exercises on the teachers' part, and more equipment, or personal efforts on the students' part. The reason behind the sequence of goals is not known; however, it follows a logical sequence.

When changing the curriculum goals into curriculum objectives, it was observed that in the curriculum goals list, the 3rd item could be eliminated since its meaning and distinction from the previous one is not clear.

As far as the final list of curriculum objectives (on the right column) is concerned, the recommendations related to each item was done in accordance with its estimated difficulty, availability of sources and assumed cognitive readiness of the students for each statement. Hence, not all the students can achieve each item with 100% success, rather they can show some variations in their achievements for each skill/behaviour, according to their language aptitude, availability of computer technologies (as in item 11) and willingness and motivation to learn a second language.

The current curriculum aims to develop students' language skills in EFL in order to make them reach the B1 level stated in "European Language Portfolio". According to the curriculum handbook (MONE, 2008), no skills were given any priorities over another. Moreover, the instructional objectives are stated independent of each other, so any objective can be observed under another language skills area.

Taken from the European Language Portfolio website, Table 2 summarizes the skills the 10th grade Turkish EFL students are supposed to achieve at the end of the school year. As it can be seen, it premeditates to create independent target language users. The curriculum goals for the 10th grades

were seemingly shaped according to these criteria. After examining this table, the curriculum seems to posses a high concordance with the European Language Portfolio.

Table 2

Self-assessment grid for B1 level language skills proposed by European Language Portfolio

	B1
Listening	I can understand the main points of clear standard speech on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. I can understand the main point of many radio or TV programmes on current affairs or topics of personal or professional interest when the delivery is relatively slow and clear.
Reading	I can understand texts that consist mainly of high frequency everyday or job-related language. I can understand the description of events, feelings and wishes in personal letters.
Spoken Interaction	I can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. I can enter unprepared into conversation on topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life (e.g. family, hobbies, work, travel and current events).
Spoken Production	I can connect phrases in a simple way in order to describe experiences and events, my dreams, hopes and ambitions. I can briefly give reasons and explanations for opinions and plans. I can narrate a story or relate the plot of a book or film and describe my reactions.
Writing	I can write simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. I can write personal letters describing experiences and impressions.

It is observed that some explanations and suggestions are given along with the curriculum objectives so that the curriculum implementers could benefit from these. They simply offer some extra

ideas for teachers to guide students in order for them to achieve the curriculum goals. They do not simply state what is to be done; they give supporting ideas and clues for a more efficient teaching and learning environment. It is seen that they take into consideration that students may have different needs, different level and pace of learning and different interests, students have background knowledge before coming to the classroom, etc. Hence, considering the curriculum objectives in engagement with these explanations provided in the curriculum, it can be said that curriculum objectives are realistic enough to cover the degree of difficulty for the acquisition of the language skills. However, we are not informed about what percentage of the students is actually anticipated to show these behaviors at the end of the year. This lack of information shows that curriculum developers did not carry out a detailed work at the planning stage of the curriculum development project. The absence of such calculations gives a somehow temporary feeling to us about the quality of curriculum design.

To give a suggestion about how a more confident objective could have been written, the explanations beside the current objectives could have been used as guides to calculate the level of difficulty of the anticipated behaviors expected from students to show at the end of the teaching unit. For example, some explanations state that the current objective could be achieved by some students who are more skilled at a certain knowledge area. For such objectives, the anticipated percentage of students to achieve this objective will be as low as half of the students. However, some stated objectives are very general and easy to be achieved by everyone (like discussing a picture, a story etc). For such objectives, the anticipated percentage of student achievement should be as high as %100.

4. CONCLUSION

This study aimed to fully analyze the 10th grade EFL curriculum in Turkey in order to make intelligent recommendations about the reconstruction of some of the curriculum components which needed to be changed. A document analysis was done for this report and the curriculum handbook went through a careful analysis.

To recapitulate, it was found that the 10th grade EFL curriculum contained some serious flaws. First of all, the language of the handbook was problematic in that it was ambiguous, and full of conceptual errors. To exemplify, the curriculum goals and objectives and instructional goals and objectives were so much interwoven with each other that it was not possible to distinguish one from the other. The handbook should be designed in such a well structured way that it is understood and easily followed by any audience that makes use of it.

Second, the curriculum handbook lacked information about the needs analysis conducted before the development and implementation of the curriculum. Moreover, there was no sign of a specific curriculum evaluation model. These two findings indicate that the MONE does not follow a transparent procedure in curriculum development processes. However, guaranteeing transparency in such procedures that affect so many people is a must so that the MONE can rightfully inform and justify its decisions to the stakeholders in the curriculum development process.

To conclude, this study shed some light on different dimensions of the 10th grade EFL curriculum. A teacher's job is a surely strenuous one and teachers need to make a great deal of decisions in order to transmit what is required by the curriculum to their students. While doing this, they need a lot of knowledge, courage, patience and guidance. Unless the curriculum is designed in a user-friendly way and does not purport to enlighten the teaching/learning process, it cannot ease the teacher's job, but only will make it more difficult. For this reason, curriculums should be designed as comprehensive guidebooks for teachers and other stakeholders who benefit from them. According to Orafi and Borg (2009), there is a need for some on-going support systems to inform teachers about the curriculum and help them make sense out of it. In the Turkish context, such support systems do not seem to exist. It is also clear that teachers and other beneficiaries of the national curriculum are not provided with enough information and guidance that would help them understand the curriculum itself and its development process. To compensate for these shortcomings, after the renewal of the curriculum by applying the suggested reconstructions, a guidebook or an informative website to support the curriculum should be designed and be opened for use of the stakeholders.

5. RECOMMENDATIONS

In the light of the findings of this study some recommendations could be suggested to the authorities involved in curriculum decisions process:

1. Curriculum goals and objectives were not stated clearly and separately from each other. In the 10th grade curriculum, they have been woven into each other, which made it highly difficult to distinguish one from another. Hence, no intelligent discussions can emerge from this complication. Reconstruction of curriculum objectives for this curriculum is urgently needed.
2. The procedures related to curriculum development efforts should be as transparent as possible. This is necessary for the MONE curriculum staff to justify their actions to the academic and non-academic audience.

3. A curriculum handbook cannot possibly contain all the answers that the related audience can imagine. Rather than including all the answers to the drawbacks in the curriculum handbook

detected in this evaluation, the MONE staff can design a website for this curriculum just like the one for the 1-5th grade curriculums.

REFERENCES

Çeliköz, N. (2004). Yeni Program Geliştirme Anlayışına Dayalı Olarak Geliştirilen Bir Program Tasarımının Öğrenci Başarısına Etkisi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24 (1), 99-113.

Demirel, Ö. (1995). A Model for Teacher Education Curricula in Turkey. Hacettepe University Journal of Education, 11, 91-97.

Demirel, Ö. (2005). Eğitimde Program Geliştirme (7th ed.). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Erişen, Y. (1997). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. Eğitim Yönetimi, 3 (3), 163-180.

Oliva, Peter F. (1997). Developing the curriculum (4th ed.). New York: Addison-Wesley Longman.

Orafi, S. and Borg, S. (2009). Intentions and realities in implementing communicative curriculum reform. System 37 (2), 243-253.

Self assessment grid – European Language Portfolio website (Retrieved from http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/assessment_grid_english.doc, last accessed: 18.01.2011).

Turkish Republic Ministry of National Education (MONE) (2008). Educational Program for the 10th Grades English Course of General Public High Schools. Ankara: MONE.

The Turkish Education Board website (2004).

(http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/index/index.htm)

Wulf, K.M. & Schave, B. (1984). Curriculum design: A handbook for educators. Illinois: Scott, Foresman and Company.

GÖRSELLEŞTİRMENİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DOLAŞIM SİSTEMİ KONUSUNUNDAKİ BAŞARISINA VE BİLİŞSEL YAPILARINA ETKİSİ

THE EFFECT OF VISUALISATION ON 6th GRADE STUDENTS' ACHIEVEMENT AND COGNITIVE STRUCTURES IN CIRCULATORY SYSTEM

Hale UÇAR[1], Nihal DOĞAN[1], Hayal ÖZDİL[2], Ahmet TAŞDERE[3]

[1]*Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, BOLU*

[2] *MEB, Nimetullah Mahruki İlköğretim Okulu, Beşiktaş/İSTANBUL*

[3]*Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, UŞAK*

haleucar410@hotmail.com, nihal@ibu.edu.tr, hayalozdil@yahoo.com, tsdr83@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı; öğrencilerin, "Dolaşım Sistemi" konusunu zihinlerinde görselleştirmelerini sağlamaya çalışarak, başarılarına olan etkisini incelemektir. Çalışmaya bir ilköğretim okulunun altıncı sınıfında öğrenim gören toplam 57 öğrenci katılmıştır. Randomlı bir şekilde, kontrol ve deney grubu oluşturulmuştur. 29 kişiden oluşan kontrol grubunda 5E modeli ile konu işlenirken, 28 kişiden oluşan deney grubunda 5E modeli ile birlikte görselleştirme tekniği kullanılmıştır. Amaç soyut olan dolaşım sistemi konusunun görselleştirme ile kavramalarına yardımcı olunmasıdır. Uygulama süreci dört hafta sürmüştür**.** Uygulama öncesi grup başarıları için ve uygulamanın başarıya etkisini ölçmek için Canbolat (2008) tarafından geliştirilen 33 çoktan seçmeli sorudan oluşan, güvenirliği α = .76 olan Dolaşım Sistemi Başarı Testi (DSBT) ön test ve son test olarak uygulanarak araştırma yapılmıştır. Ayrıca süreç sonunda uygulanan Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) ile gruplar arasındaki kavram ağları karşılaştırılmıştır.

Kontrol ve deney grupları arasında son testlerde yapılan bağımsız T testi analizi, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir (p= .041).

Süreç sonunda uygulanan KİT analiz sonuçları; deney grubundaki öğrencilerin anahtar kavramlara karşılık verdiği kavram sayısının ve çeşidinin daha fazla olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular; dolaşım sistemi konusunda görselleştirmenin 5E modeli ile birlikte kullanıldığında öğrencilerin başarılarını ve kavramalarını arttırması açısından olumlu etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Görselleştirme etkinlikleri ile ve KİT son testi ile kavram yanılgılarının tespit edilmesinde biliş üstü bir araç olarak kullanılabileceği gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: 5E öğrenme modeli, kelime ilişkilendirme testi, görselleştirme, insanda dolaşım sistemi

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the effect of visualisation on student achievement by having students visualise the Circulatory System. A total of 57 students studying 6th grade in a primary school participated in the study. Control and experiment groups were formed randomly. The control group consisting of 29 students studied the topic with 5E model while the experimental group of 28 students studied 5E along with visualisation technique. The aim was to help comprehension of Circulatory System unit by the help of visualisation. The intervention included four weeks. Circulatory System Achievement Test (CSAT) was developed by Canbolat (2008) which consists 33 multiple choice questions with a reliability of $\alpha = .76$ was implemented as pre and post test in order to test the effect of the process on achievement. Additionally, Word Association Test (WAT) was also used to compare participants' of the circulatory system concepts.

Participants' responses were analyzed by using *t*-test analysis. There are significantly differences between two groups academic achievement (p= .041). The results of the current study clearly revealed that visualisation significantly shifts have occurred in experimental group's understanding of circulatory system. The results of WAT analysis displayed that students in the experimental group had a higher number and types of concepts in their answers to key concepts compared to control group.

In general, at the end of the intervention majority of students demonstrated substantial improvements in their understanding of circulatory system. The findings of the study showed that visualisation used with 5E model in teaching circulatory system had positive effects on student

academic achievement. It was also observed that visualisation activities and WAT post tests can be used as metacognitive tools in the identification of misconceptions.

Keyword: *5E Learning Cycle, Word Association Tests, Visualisation, Human Circulatory System*

GİRİŞ

Eğitim programları ve öğretim teknikleri öğrencilerin sahip oldukları biliş yapılarını özümleme ve yeniden düzenleme yoluyla zenginleştirmelerine fırsat yaratacak şekilde düzenlenmelidir. Biliş düzeylerine göre hazırlanan bu öğretim ortamlarında öğrenciler öncelikle nesnelerin olayların sadece fiziksel özelliklerini, sonrasında nesne ya da olayın anlamını ifade eden işlemsel öğrenmeyi gerçekleştirmektedirler (Senemoğlu,2007). Somut, soyut ve sembolik düzeylerin etkileşimi öğrencilerin özellikle anlamalarının zor olduğu fen kavramlarını görselleştirmelerine yardımcı olmaktadır (after Devetak, 2005; akt: Jansoon, Coll & Somsook, 2009). Öğrenciler, zihinlerindeki düşünceleri, canlandırdıkları olay ya da durumları görselleştirerek (visualisation) somutlaştırmaktadırlar (Mathai and Ramadas, 2009). Örneğin; herkes tarafından somut bir şekilde görülebilen tuzlu su çözeltisinin, soyut (sub-microscopic) düzeylerde ve sembolik düzeylerde çizimi yapılarak görselleştirilmesi sağlanmaktadır (Jansoon, Coll and Somsook, 2009). Öğrencilerine karmaşık bilgileri aktarmada yeni arayışlar içine eğitmenler için görselleştirmeler, fen eğitiminde popüler hale gelmiştir (Gilbert, 2005, chap. 3).

Son yıllarda oluşturmacı öğrenme yaklaşımının eğitim ortamlarındaki etkisinin gittikçe artmasıyla birlikte yüzeysel ve basit düzeydeki bilgiler yerine daha derin ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin fen konularını kavramsal olarak ne kadar anladıkları ve kavramsal değişimi sağlamada ne kadar başarılı olduklarını belirlemek önem taşımaktadır (Ercan, Taşdere ve Ercan, 2010).

Öğrencilerin; “sahip oldukları biliş düzeyleri”, “ne kadar öğrenebilecekleri” veya “edindikleri bilgileri nasıl kullanabilecekleri” açısından bakıldığında öncelikle öğrencilerin zihinlerine bilgilerin nasıl yerleştiğinin test edilmesi gerekir. Öğrencilerin zihin haritalarının tespit edilmesinin kavramlar arasındaki ilişkileri ve kavram yanılgılarının öğrenilmesine yardımcığı düşünülmektedir. Bahar vd. öğrencilerin belleğini kara kutu (black box) olarak nitelemekte ve kara kutunun şifresini çözülebilmesi için kelime çağrışım testi (Bahar ve ark 1999), diğer bir ifadesi ile kelime ilişkilendirme testi (KİT) önermektedirler. Öğrencilerin bilişsel yapısını inceleyen bu tekniklerden en genel ve en eski olanı, aynı zamanda bu araştırmada kullanılacak olan kelime ilişkilendirme tekniğidir(KİT). Bir çok araştırmada (Bahar, Johnstone & Sutcliffe, 1999; Bahar & Özatlı, 2003, Nakiboğlu, 2008, Ercan, Taşdere ve Ercan, 2010) kullanılan teknik ile ilgili çalışmaların büyük çoğunluğu 1990 öncesine aittir. 90'lı yıllarda üzerinde çalışmaya rastlanmayan bu teknikle ilgili son yıllarda özellikle Bahar'ın

çalışmalarıyla ivme kazanmıştır(Bahar, Johnstone, & Sutcliffe, 1999; Cardellini & Bahar, 2000; Bahar & Özatlı, 2003; Bahar & Tongaç, 2009). Bu araştırmada da özellikle fen eğitiminde son yıllarda sıkça kullanılan KİT öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası bilişsel yapılarını tespit etmek amacıyla kullanılmıştır.

Öğrencilerin uzun dönemli hafızalarındaki kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli ve anlamlı olup olmadığının tespit edilmesinde kullanılan metotlardan en eski ve yaygın olanlardan birisi olan, aynı zamanda bu araştırmada kullanılacak olan KİT ile ilgili çalışmaların büyük çoğunluğu 1990 öncesine dayanmaktadır. Fakat son yıllarda özellikle Bahar'ın (Bahar, Johnstone, & Sutcliffe, 1999; Cardellini & Bahar, 2000; Bahar & Özatlı, 2003) çalışması ile yeniden ivme kazandigi gozlenmektedir (Ercan, Taşdere ve Nilay, 2010). Öğrenciler bu metotta, çoğunlukla 30 saniyelik bir süre içerisinde herhangi bir konu ile ilgili verilen anahtar kavramlara karşılık olarak aklına ilk gelen kavramları yazmaktadırlar (Bahar ve Özatlı, 2003). Testin analizinde; anahtar kavramı çağrıştıran kavramlar arasındaki hiyerarşik derecelendirme ile anahtar kelimeye yakınlık öğrencilerin bilişsel yapılarının anlaşılması için oldukça önemlidir (Kazancı ve ark., 2005).

- **Araştırmanın Amacı ve Problem Durumu**

Bu araştırmanın amacı; öğrencilerin, "Dolaşım Sistemi" konusunu zihinlerinde görselleştirmelerini sağlamaya çalışarak, başarılarına olan etkisini incelemesidir.

Bu amaç çerçevesinde bu araştırmanın soruları aşağıda verilmiştir:

1. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin "Dolaşım Sistemi" konusundaki başarılarına, *5E modeli* ile birlikte uygulanan *görselleştirmenin* etkisi var mıdır?
2. Kontrol ve deney grubu arasında KİT analizine göre kavram sayısı ve çeşidi açısından farklılık var mıdır?

YÖNTEM

- **Araştırma Modeli**

Randomlı bir şekilde, kontrol ve deney grubu oluşturularak deneysel desen kullanılmıştır.

- **Araştırmanın Örneklemi**

Araştırma grubunu 2009-2010 öğretim yılı, II. yarıyılında, Kocaeli'ndeki bir ilköğretim okulunun altıncı sınıfında öğrenim gören, 33 kız, 26 erkek olmak üzere toplam 57 öğrenci oluşturmaktadır. Rastgele olarak seçilen sınıflarda kontrol ve deney grupları oluşturulmuştur.

- **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır.

1) **Dolaşım Sistemi Başarı Testi (DSBT):** Uygulama öncesi grup başarıları için ve uygulamanın başarıya etkisini ölçmek için Canbolat (2008) tarafından geliştirilen 33 çoktan seçmeli sorudan oluşan, güvenirliği α = 0.76 bulunmuş olan Dolaşım Sistemi Başarı Testi (DSBT) ön test ve son test olarak uygulanarak araştırma yapılmıştır.
2) **Kelime İlişkilendirme Testi (KİT):** Süreç sonunda uygulanan 11 anahtar kelimeden oluşan (Dolaşım, Kalp, Kan, Damar, Kan Hücreleri, Büyük Dolaşım, Küçük Dolaşım, Kan Grubu, Lenf Dolaşımı, Kalp Sağlığı, Bağışıklık) Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) uygulanmıştır. Her kelime için 35 saniye süre verilmiştir. KİT ile öğrencilerin uzun dönemli hafızasından herhangi bir anahtar kavrama verdikleri sıralı cevaplar ile bilişsel yapılarındaki kavramlar arasındaki bağlantıları ortaya koyduğu ve anlamsal yakınlığı gösterdiği farz edilmektedir (Bahar ve Özatlı, 2003). KİT analizi sonuçlarına göre kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin kavram haritaları oluşturulmuş ve karşılaştırılmıştır.

➢ **Verilerin Analizi**

Analizlerde SPSS 13.0 paket programı kullanılmıştır. Ön test için Bağımsız t-testi yapılmıştır. DSBT ön testi sonuçlarına göre sınıf ortalamaları arasında manidar bir fark bulunmamış ve gruplar birbirine denk kabul edilmiştir. Son testleri analizinde yapılan bağımsız T testi analizi kontrol ve deney grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir (p= .041).

KİT' den elde edilen bulguların analizinde ise deney ve kontrol grubu öğrencilerinin anahtar kavramlara karşı verdikleri cevap kelimelerin sayısı ve çeşidi sayılarak yorumlar yapılmıştır. Ayrıca bu anahtar kavram ve cevap kelimelerin kullanım sıklıklarına göre oluşturulan kavram haritalarına göre öğrencilerin bilişsel yapılarına ilişkin bulgular yorumlanmıştır.

BULGULAR

Grupların başarısını karşılaştırmak için yapılan öntest ve sontest analizlerinin sonuçları Tablo 3.1ve Tablo 3.2' de verilmiştir.

Tablo 3.1. Dolaşım Sistemi Ön Bilgi Başarı Testi

DSBT-ön	N	$\overline{\chi}$	S	sd	t	p
Deney	28	11,53	3,30	55,00	1,75	,085
Kontrol	29	13,13	3,57	54,90		

Tablo 3.1.'de görüldüğü gibi DSBT-ön sonuçlarına göre sınıf ortalamaları arasında manidar bir fark bulunamamış ve gruplar birbirine denk kabul edilmiştir.

Tablo 3.2. Dolaşım Sistemi Son Bilgi Başarı Testi

DSBT-son	N	$\overline{\chi}$	S	sd	t	p

Deney	28	21,00	5,65	27	2,11	,041
Kontrol	29	18,06	4,91			

Tablo 3.2.'de görüldüğü gibi süreç sonunda uygulanan DSBT' ine ilişkin grupların başarı ortalamalarını karşılaştırmak için bağımsız örneklemler için t-testi uygulanmıştır. Test sonuçları incelendiğinde deney grubunun puan ortalamasının kontrol grubu puan ortalamasından daha yüksek bulunduğu gözlemlenmiştir. Buna göre kontrol ve deney grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (p= .041).

Süreç sonunda uygulanan KİT analiz sonuçları; deney grubundaki öğrencilerin anahtar kavramlara karşılık verdiği kavram sayısının ve çeşidinin daha fazla olduğunu göstermiştir. Ayrıca KİT sonucu her iki grubun kavramlarının ve cevap kelimelerinin frekanslarıyla kavram haritaları oluşturulmuştur. Deney grubunun oluşturduğu kavram haritasının kontrol grubundan kavramlar arası ilişki ve bağlantılar açısından daha iyi olduğu gözlenmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

İlköğretim 6. sınıf öğrencileri ile yapılan bu çalışmada, başarı testi sonuçlarına göre "Dolaşım Sistemi" konusunun 5E modeli ile birlikte uygulanan görselleştirme tekniğinin öğrencilerin başarılarını arttırması açısından olumlu etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca uygulanan KİT ile öğrencilerin bilişsel yapıları araştırılmış, zihinsel kavram haritaları ve bazı kavram yanılgıları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar KİT ile elde edilen literatürdeki diğer araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Bahar ve Özatlı, 2003; Kazancı ve ark., 2005; Ercan ve ark., 2010). Deney grubunda bulunan öğrencilerin kavram haritalarında kavram sayısının ve çeşidinin çok olduğu ayrıca kavramlar arasındaki ilişkilerin daha iyi ifade edildiği gözlenmiştir.

Görselleştirme tekniğinin öğrencilerin soyut kavramları anlamalarına ve başarısına olumlu etkilerinin olduğu yapılan uluslar arası çalışmalarda rapor edilmiştir (Ramadas, 2009; Brooks, 2009; Subramaniam & Padalkar, 2009; Reiner, 2009; Mathai & Ramadas, 2009). Bu araştırmanın sonuçları da literatürdeki çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Uygulanan başarı testi analizleri ve KİT ile elde edilen bulgular 5E modeli ile birlikte kullanılan görselleştirme tekniğinin öğrenci başarısına olumlu etkisinin olduğunu göstermiştir. Öğrenciler, görselleştirme ile zihinlerinde canlandırdıkları olayları düşünerek, hayal ederek ve canlandırarak çizimlerine yansıtmaktadırlar. Karmaşık özellikle de soyut kavramların çok ve anlaşılmasının zor olduğu Fen ve Teknoloji Dersinin farklı ünitelerinde görselleştirme tekniğinin uygulanmasının uygun olduğu düşünülmektedir.

Türkiye' de görselleştirme tekniğinin kullanılması oldukça yeni bir konudur ve yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle; görselleştirme tekniğinin tanıtılması ve fen ve teknoloji derslerinde uygulanmasının yaygınlaştırılması amacıyla bu çalışmanın önemli bir boşluğu doldurması düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Bahar, M., Jonstone, A.H. and Sutcliffe, R.G. (1999). Investigation of Students' Cognitive Structure in Elementary Genetics Through Word Association Tests. *Journal of Biological Education* 33 (3). 134-141.

Bahar, M., Özatlı, N.S. (2003). Kelime İletişim Test Yöntemi İle Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Canlıların Temel Bileşenleri Konusundaki Bilişsel Yapılarının Araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi* 5(2). 75-85.

Bahar, M., Tongaç, E. (2009). The Effect of Teaching Approaches on the Pattern of Pupils' Cognitive Structure: Some Evidence from the Field. *The Asia-Pacific Education Researcher* 18(1). 21-45.

Brooks, M. (2009). Drawing, Visualisation and Young Children's Exploration of "Big Ideas". *International Journal of Science Education,* 31(3), 319–341

Canbolat, S. (2008). *Fen ve Teknoloji Dersinde Kavram Haritası Kullanmanın Öğrencilerin Başarıları ve Tutumlarına Etkisi,* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Cardellini, L. & Bahar, M. (2000). Monitoring the learning of chemistry through Word association tests, *Australian Chemistry Resource Book*, 19, 59-69.

Ercan, F., Taşdere, A., Ercan, N. (2010). Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Bilişsel Yapının ve

Kavramsal Değişimin Gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi* 7(2). 136-154

Jansoon, N., Coll, R. K. & Somsook, E. (2009). Understanding Mental Models of Dilution in Thai Students. *International Journal of Environmental & Science Education,* 4(2), 147-168

Kazancı, M., Doğan Bora, N., Katırcıoğlu, H. (2005). Mayoz Bölünme Konusunun Öğrencilerdeki Anlamlı Öğrenme Düzeyinin Kelime Çağrışım Testi İle Araştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research* (21). 146-154.

Mathai, S. and Ramadas, J. (2009). Visuals and Visualisation of Human Body Systems. *International Journal of Science Education,* 31(3), 439–458

Ramadas, J. (2009). Visual and Spatial Modes in Science Learning. *International Journal of Science Education,* 31(3), . 301–318

Rapp, D.N. (2005). Mental Models: Theoretical Issues for Visualizations in Science Education. In J. K. Gilbert (Ed.), *Visualization in Science Education* (pp.43-60). Netherlands: Springer.

Reiner, M. (2009). Sensory Cues, Visualization and Physics Learning. *International Journal of Science Education,* 31(3), 343–364

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Ankara: Gönül Yayıncılık

Subramaniam, K., Padalkar, S. (2009). Visualisation and Reasoning in Explaining the Phases of the Moon. *International Journal of Science Education,* 31(3), 395–417.

BÖLÜM 12

Sosyal Bilimler Eğitimi (Tarih, Coğrafya, Edebiyat)

FİZİKİ COĞRAFYA KONULARININ ÖĞRETİMİNDE BİLGİSAYAR ANİMASYONLARI TEKNİĞİNİN ETKİSİ

THE EFFECT OF COMPUTER ANIMATION TECHNIC IN TEACHING OF PHYSICAL GEOGRAPHY ISSUES

Yrd. Doç. Dr. Kamile GÜLÜM 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi,Coğrafya Öğretmenliği Bölümü- kgulum@comu.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Eyüp ARTVİNLİ Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü eartvinli@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Şule Aydın Tükeltürk, 18 Mart Üniversitesi, T.İ.O.Y.O.

ÖZET

Bu çalışmanın amacı iki farklı öğretim yöntemi olan bilgisayar animasyonları yöntemi ile geleneksel düz anlatım yönteminin fiziki coğrafya konularının öğretiminde etkilerini belirlemektir. Araştırmaya 2009-2010 öğretim yılında Genel Coğrafya dersini alan sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören iki ayrı sınıftan 56 öğrenci katılmıştır. Çalışmada, deney grubuna bilgisayar animasyonları tekniğine dayalı bir öğretim yöntemi izlenirken, kontrol grubunda geleneksel düz anlatım yöntemi kullanılmıştır. İşlenen dersler sonunda her iki gruba konuyla ilgili 12 maddeden oluşan başarı testi uygulanmıştır. Test iki aşamadan oluşmuştur. Birinci aşamada konuyu sözlü olarak ifade etmeleri ikinci aşamada ise konu ile ilgili şekillerin çizilmesi istenmiştir. Araştırmanın sonucunda animasyon tekniği ile ders anlatılan grubun hem konuyu kavramada hem de şekille ifade etmede daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu nedenle bilgisayar animasyonları tekniği ile ders anlatmanın düz anlatım tekniğine göre konuyu anlamalarını sağlamada daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar Animasyonları Tekniği, Geleneksel Öğretim Yöntemi, Fiziki Coğrafya Konuları, Öğretme Etkinliği.

ABSTRACT

The purpose of this study to determine the effects of two different teaching methods between computer animation and traditional methods in the teaching of physical geography subjects. The study was carried out upon 56 students studying in Educational faculty in the department of classroom teacher in 2009-2010 academic years. In this study was used two teaching method. In the experimental based on computer animation techniques in the control group used the traditional method of lecture. At the end of the course relevant to both groups were administered the achievement test consisting of 12 items. The test was consisted two phases. In the first stage ıt was wanted to express verbally of subject, in the second stage of were wanted to draw shapes on the subjects. At the and of this study,it was seen the animation tecniques were more successful in teaching than the traditional lecturer techniques. For this reason, the computer animation techniques and teaching are more effective to understand the subject than the traditional lecturer techniques.

Key words: Computer Animation Techniques, Traditional Teaching Techniques, Physical Geography Subjects, Effectiveness of Teaching.

1-GİRİŞ

Coğrafya eğitimi ile öğrencilerin yaşadıkları alandan başlayarak ülkemiz ve tüm dünya ile ilgili coğrafi bilinç kazanmalarını, gelecekteki yaşantılarında etkin bir şekilde kullanabilecekleri bir donanıma sahip olmaları hedeflenmektedir (MEB:2005). Barth ve Demirtaş (1997)'a göre; Coğrafya eğitimi ile öğrencilere dünya ile ilgili gerçekleri sunmak, mekânlar, mekânlar arası ilişkiler, göçler, bölgeler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak, çevreye karsı olumlu tutum ve değerleri benimsetmek ve onlara pratik beceriler kazandırmaktır. Belirlenen bu amaçlar doğrultusunda yetişen bireyler doğal ve beşerî dünya hakkındaki problemleri farklı bakış açılarıyla incelemeyi ve sorulara cevap bulmayı öğrenecek, çevreye daha kolay uyum sağlayabilecek ve üstlendikleri sorumlulukları yerine getirebilecek bireyler olacaktır. Bu nedenle coğrafya eğitimi oldukça önemlidir.

Ülkemizde coğrafya eğitimi ilköğretimin 4.sınıfından itibaren başlamakta orta öğretimin sonuna kadar devam etmektedir. Üniversite eğitimi ise bilimselliğin kazanılacağı son aşamalardan biridir. Coğrafya konuları içinde Fiziki coğrafyanın diğer disiplinlerle yakın ilişki içinde olmasından dolayı ayrı bir önemi bulunmaktadır. Fiziki coğrafya konuları bir yönüyle fen bilimleri bir yönüyle sosyal bilimler konuları içinde yer alır. Ancak Coğrafya ne tamamen fen ilmi, ne de tamamen sosyal bir ilimdir. Bu iki bilim kategorisi arasında bir köprü rolü oynar (Doğanay, 1997). Bu nedenle fiziki coğrafya konuları eğitimciler, araştırmacılar ve öğretmenler için zor bir bilim olarak görülmektedir. Fiziki coğrafyayı zor kılan konuların soyut ve sonuçlarının kolayca gözle görülür olmamasından kaynaklanmaktadır. Çünkü İnsan zihni ne kadar gelişirse gelişsin, soyut olan nesneleri, varlıkları veya sözel yolla anlatılan bilgileri somutlaştırmakta zorlanmaktadır (Yiğit vd, 2005). Bu nedenle konuların

öğrenilmesinde ve öğretilmesinde zorluklar yaşanmakta kavram yanılgıları ve eksik öğrenmeler ortaya çıkabilmektedir. Fiziki coğrafyanın bu konularında yanlış veya eksik öğrenmeler ileride ciddi problemlere yol açacaktır.

Öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla fiziki coğrafya konularının öğretiminde kullanılacak yöntem ve teknikler oldukça önemli olmaktadır. Bu amaçla daha çok projeye dayalı öğrenme, somut model kullanma ve bilgisayar animasyonları yöntemleri sık sık kullanılmaktadır (Hsin-Kai vd, 2001; Colburn, 2004; Cuevas vd, 2005). Çağdaş öğretimin bir gereği olan teknolojik araç – gereçlerin kullanılması öğretim faaliyetlerine birçok yarar sağlamaktadır. Bunlardan bazıları, çoklu öğrenme ortamı sağlama, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılama, dikkati çekme, hatırlamayı kolaylaştırma, soyut durumları somutlaştırma, zamandan tasarruf sağlama, güvenli gözlem yapma ve içeriği basitleştirmedir (Yiğit vd, 2005). Simülasyonlar içeren çoklu ortamların, derslerde kullanılmasının kavramları anlamlı öğrenmede, geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha başarılı olduğu birçok araştırmacı tarafından ifade edilmektedir (Hewson, 1985; Novak vd, 1983) Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin, öğrencilerin daha aktif olduğu yöntemlerin coğrafya öğretimi için daha faydalı olduğunu düşündükleri ancak buna rağmen, bu öğretim yöntemlerini pek kullanmadıkları anlaşılmaktadır (Turan, 2004).

Bilgisayar animasyonlarının fiziki coğrafya konularının öğretiminde kullanılması konuları somutlaştırmada, dikkat çekmede olay ve olguların oluşum sürecini göstermede kullanılması oldukça faydalıdır. Bilgisayar animasyonlarının süsleme, dikkat çekme, isteklendirme sağlama, fazla bilgilendirme ve karmaşık bilgi ve olayların sınıflandırılmasını sağlamak gibi özellikleri bulunmaktadır (Weiss vd, 2002).Bu amaçla ders için kullanılan bilgisayar animasyonlarının, öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarını sağlamak amacıyla konu ve süreçlerin hareketli, görsel resimlerin üzerine inşa edilmesi uygundur (Burke vd:1998) Çünkü bilgisayar animasyonları hareketli karakteristiğinden dolayı olayların gerçekleşme sürecindeki bazı durumların ortaya çıkışını ve yok oluşunu, gösterme özelliği bulunmaktadır (Foley vd: 1990; Laybourne, 1998) Animasyonların öğretim etkinliklerinde kullanılması öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı gibi fiziksel ve kimyasal olayları görsel hale getirerek kavramların daha iyi anlaşılmasını sağlar (Trindade vd, 2002; Yiğt, 2004).

Bu araştırmada Fiziki coğrafya konularından akarsular ünitesinde geçen bazı olay ve olguların öğretiminde bilgisayar animasyonları tekniğinin geleneksel düz anlatım tekniğine göre öğrenme üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla şu alt problemler cevap aranmıştır.

1-Araştırmaya katılan öğrencilerde Bilgisayar animasyonları tekniği ile düz anlatım tekniği arasında öğrenme bakımından karşılaştırıldığında anlamlı fark var mıdır?

2-Bilgisayar animasyonları tekniği ile düz anlatım yönteminden hangisi öğrenme üzerinde daha etkilidir.

3-Bilgisayar animasyonları tekniği ve düz anlatım tekniği ile öğretim sonunda öğrenciler hangi konuları anlamakta zorluk çekmektedirler.

4- Konulara ait şekillerin çiziminde bilgisayar animasyonları tekniği ile düz anlatım tekniğinden hangisi öğrenme üzerinde daha etkilidir.

2-MATERYAL VE YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Evreni ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2009-2010 öğretim yılı eğitim fakültesi Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise genel coğrafya dersini alan iki ayrı sınıfta öğrenim gören 1.sınıf öğrencileridir. Sınıflardan biri bilgisayar animasyonları tekniği ile ders anlatılan deney grubu, diğeri ise düz anlatım tekniğinin kullanıldığı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmaya 56 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
Kız	29	51.7
Erkek	27	48.3
Toplam	56	100.0

2.2. Yöntem

Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma 2009-2010 öğretim yılının mayıs ayı içinde üç haftalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Birinci hafta öğrencilere akarsularla ilgili genel kavramlar anlatılmıştır. Bu aşamada her iki grubunda konu ile ilgili fikir sahibi olmaları amaçlanmıştır. Daha sonraki iki haftalık sürede akarsuların aşındırma faaliyetleri ile ilgili konu deney grubuna daha önceden hazır bulunan bilgisayar animasyonları kullanılarak anlatıldı. Sınıflarda projeksiyon sistemlerinin mevcut olması ve bilgisayar animasyonlarının kolayca temin edilebilmesi nedeniyle bu konuda herhangi bir sıkıntı yaşanmadı. Ders anlatımı sırasında animasyon tekniği ile ders anlatım kurallarına uyuldu. Bu aşamada anlaşılmayan yerlerde başa dönülmesi ve animasyonu izlerken sessiz ve dikkatle izlemeleri temin edildi. Animasyonlar gösterilirken zaman zaman animasyonlar durduruldu ve gerekli açıklamalar yapıldı. Yine animasyon durdurularak öğrencilerden animasyonu

durdurarak bir sonraki aşamada neler olabileceğini bulmaları istendi. Öğrencilerin istekleri üzerine her animasyon en az iki kez izlettirilerek konu anlatımı tamamlandı. Kontrol grubuna ise konu düz anlatım yöntemiyle anlatıldı. Ders sırasında öğrencilerin anlayamadıkları konu ve kavramla ilgili olarak sordukları sorular cevaplandı. Zaman zaman öğrencilere sorular yöneltildi. Verdikleri cevaba göre konuya devam edildi veya konu tekrar edildi. Konuya ait şekiller araştırıcılar tarafından tahtaya genel hatlarıyla çizildi. Dersin sonunda tekrar konu özeti yapılarak konu tamamlandı.

2.3.Verilerin Toplanması ve Analizi

Her iki grupta konu anlatımlarının bitiminde araştırmacılar tarafından hazırlanan ve güvenirliği uzmanlarca test edilen 12 sorudan oluşan klasik bir test uygulandı. Bu testte birinci aşamada öğrencilerden konuya ait kavram ve olayları sözel olarak ifade etmeleri, ikinci aşamada ise konuya ait şekilleri çizmeleri istendi. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise betimsel istatistik yöntemi ve nitel metin içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel istatistik, bir değişkene ilişkin sayısal değerlerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına olanak sağlayan istatistiksel işlemler olarak tanımlanır (Büyüköztürk, 2002). Soruları analiz etmede kullanılan içerik analizi tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Soruları analiz etmede kullanılan kategoriler ve içerikleri

Tam anlama	Geçerliliği olan cevabın tam olarak ifadesi
Kısmen analam	Geçerli olan cevabın bir yönünü içeren ifadeler
Yanlış anlama	Konunun kısmen anlaşılmasını gösteren ancak, doğru olmayan cevaplar
Hiç anlamama	Boş bırakma, bilmiyorum şeklindeki cevaplarla, tamamen yanlış cevaplar

3-BULGULAR ve TARTIŞMA

Fiziki coğrafya konularının öğretiminde bilgisayar animasyonları tekniğinin geleneksel düz anlatım tekniğine göre öğrenme üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada akarsuların aşındırma faaliyetleriyle ilgili olarak hem deney grubuna hem de kontrol grubuna açık uçlu sorulardan oluşan 6 adet soru sorulmuştur. Öğrencilerden soruların cevapları nı yazılı ifadeyle birlikte şekil çizerek açıklamaları istenmiştir. Sorulara verilen cevaplar frekans ve % değerleri olarak değerlendirilmiş aradaki farkların nedenleri değerlendirilmeye çalışılmış yorumlar oluşturulan tablolar üzerinden yapılmıştır.

Öğrencilerin yazılı olarak konu anlatımıyla ilgili olarak verdikleri cevapların dağılımı aşağıdaki gibidir.

Tablo 3. Öğrencilerin Sorulara Verdikleri Cevapların Yazılı İfadelere Göre Dağılımı

Deney Grubu (Animasyon yöntemi)						Kontrol Grubu(Anlatım Yöntemi)			
Konu		Tam anlama	Kısmen anlama	Yanlış anlama	Anlama ma	Tam anlama	Kısmen anlama	Yanlış anlama	Anlama ma
Vadi	f	23	4	2	2	15	4	6	-
	%	74.1	12.5	6.2	6.2	60	16	24	-
Dev Kazanı	f	23	3	3	2	20	1	4	-
	%	74.1	9.6	9.6	6.2	80	4	16	-
Menderes	f	25	2	3	1	16	4	3	2
	%	80.6	6.2	9.6	3.2	64	16	12	8
Penneplen	f	29	2	-	-	16	4	4	1
	%	93.5	6.2	-	-	64	16	16	4

Peri ba caları	f	22	5	3	1	16	4	5	-
	%	70.9	16.1	9.6	3.2	64	16	25	-
Kırgı bayır	f	26	2	2	1	11	8	4	-
	%	83.8	6.2	6.2	3.2	44	40	16	-

Tablo 3 İncelendiğinde öğrencilerin genel olarak animasyon yöntemiyle ders anlatımındaki anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Animasyon yönteminde Vadi ve dev kazanı kavramlarını öğrencilerin % 74.1 i, menderes kavramını % 80.6 sı, peneplen kavramını % 93.5 i, peribacaları kavramını % 70.9 u, kırgıbayır kavramını % 83.8 doğru olarak cevaplandırmıştır. Bu oranlar anlatım yönteminde şöyle sıralanmaktadır. Vadi % 60, Dev kazanı % 80, menderes, peneplen ve peribacaları % 64,kırgıbayır % 44 tür. Bu durum animasyon yöntemiyle ders anlatmanın öğrenme üzerinde daha etkili olduğunu göstermesi açısından anlamlı bulunmaktadır. Hiç anlamama durumuna ait veriler animasyon yönteminde vadi ve dev kazanı % 6.2, peribacaları ve kırgıbayır %3.2,peneplen % 0 iken bu durum anlatım yönteminde Vadi, dev kazanı, peribacaları ve kırgıbayır % 0, menderes %8,peneplen % 4 tür. Hiç anlamama durumu anlatım yönteminin lehine gibi görünmekle birlikte yanlış anlama oranlarının yüksekliği dikkati çekmektedir. Bu oranlar animasyon yönteminde vadi % 6.2,dev kazanı menderes ve peribacaları için %9.6,kırgıbayır için %6.2 iken, anlatım yönteminde vadi % 24,dev kazanı % 16, menderes %12, peneplen % 16, peribacaları %25, kırgıbayır % 16 dır.Bu durumun öğrencilerin soyut kavramları eski bilgilerine göre şekillendirmesiyle ilgili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin Sorulara Verdikleri Cevapların Şekil Çizimine Göre Dağılımı

Deney Grubu (Animasyon yöntemi)						Kontrol Grubu(Anlatım Yöntemi)			
Şekil Çizimleri		Tam anlama	Kısmen anlama	Yanlış anlama	Anlamama	Tam anlama	Kısmen anlama	Yanlış anlama	Anlama
Vadi	f	20	3	4	4	14	5	6	-
	%	64.5	9.6	12.9	12.9	56	20	24	-
Dev kazanı	F	20	8	3	1	10	5	7	3
	%	64.5	25.8	9.6	4	40	20	28	15
Menderes	f	25	5	-	1	13	7	4	1
	%	80.6	16.1	-	4	52	28	16	4
Peneplen	f	25	2	4	-	13	3	8	1
	%	80.6	6.4	12.9	-	52	15	32	4
Peribacaları	f	22	8	1	-	11	7	5	2
	%	70.9	25.8	3.2		44	28	20	8

Kırgı bayır	F	24	2	5	-	8	4	8	3
	%	77.4	6.4	16.1	-	32	16	32	15

Tablo 4 İncelendiğinde kavramlara ait şekillerin çiziminde animasyon tekniğinin oldukça etkili olduğu görülmektedir. Bu durum görsel materyal kullanımının öğrenme üzerinde etkisini göstermesi bakımından anlamlı bulunmaktadır. Animasyon tekniği ile anlatımda şekil çizimlerine ait değerlerin şöyle sıralandığı görülmektedir. Vadi ve dev kazanı % 64,5,menderes ve peneplen % 80.6, peribacaları % 70.9,kırgıbayır % 77.4 tür. Anlatım yönteminde ise vadi %56,dev kazanı % 40,menderes ve peneplen % 52, peribacaları % 44,kırgıbayır % 32 dir. Hiç anlamama durumuna ait veriler incelendiğinde iki yöntem arasındaki fark daha da artmaktadır. Peneplen peribacaları ve Kırgıbayır'a ait şekil çizimlerinde hiç anlamama durumu görülmezken, vadi kavramında anlatım yönteminin lehine bir durum söz konusudur. Animasyon yönteminde hiç anlamama durumu vadi kavramında % 12.9 iken anlatım yönteminde bu oran % 0 dır.Öğrencilerin en başarısız oldukları çizimler animasyon yönteminde vadi ve dev kazanı iken,anlatım yönteminde kırgıbayır ve dev kazanı olduğu görülmektedir.

Animasyon yönteminde öğrenciler en yüksek oranda menderes, peribacaları, peneplen kavramına ait şekillerde başarılı olurken, anlatım yönteminde de peneplen, peribacaları ve vadi kavramlarında başarılı oldukları görülmüştür.

4-SONUÇ VE ÖNERİLER:

Bu çalışmada fiziki coğrafya konularının öğretiminde bilgisayar animasyonları tekniği ile düz anlatım tekniğinin etkisi araştırılmıştır. Bilgisayar animasyon tekniği ile ders anlatmanın öğrenci başarısını arttırdığı yapılan bu çalışmada görülmüştür. Bu görüşü Tezcan ve Yılmaz (2003); Doymuş vd (2010)'nin çalışmaları da desteklemektedir. Araştırmada bilgisayar animasyonları tekniğinin daha başarılı olmasının nedenleri uygulama süreçlerindeki farklılıklarla birlikte daha fazla duyu organına hitap eden materyal olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bir çok araştırmacı simülasyonlar içeren çoklu ortamların, derslerde kullanılmasının kavramları anlamlı öğrenmede, geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha başarılı olduğunu çalışmalarında ifade etmektedirler (Novak vd., 1983; Thornton ve Sokoloff, 1998., Trindade vd, 2002) .

Bu çalışmada görülen öğrenmenin anlatım yönteminin lehine olduğu durumlarda tam öğrenme kuramına göre dönüt, düzeltme ve pekiştireçler sayesinde yönlendirmelerin etkili olduğu söylenebilir.

Yanlış anlaşılmaların anlatım yönteminde yüksek oluşu öğrencilerin daha çok ezber yöntemiyle ders işlemelerinden ve sadece kitaplardan çalışmalarıyla ilgili olduğu düşünülmekte ve yeni kavramları kendi eski bilgilerine göre şekillendirdiği varsayımına dayandırılmaktadır. Çünkü coğrafya ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında coğrafya derslerinde öğrencilerin ders kitabı dışındaki farklı kaynaklardan yararlanılmadığını, Bulut vd. (2003) çalışmalarında belirtmişlerdir. Bu nedenle Coğrafya öğretiminin etkin olabilmesi için şunların da yapılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

-Coğrafya öğretimi sırasında kitaplarının ve konularının yardımcı materyallerle desteklenmesi gerekmektedir. Bu materyaller ne kadar çok duyu organına hitap ederse öğrenmeyi o derece etkili kılacaktır.

-Animasyonlar oluşum süreci çok uzun zamanda meydana gelen ve gözlenemeyen olayları anlaşılır hale getirmede oldukça önemlidir. Coğrafya öğretimi sırasında derslerde sık sık kullanılması,

-Coğrafya derslerinin yapıldığı sınıflarda internet bağlantılarının yaygınlaştırılması, farklı animasyonlara erişimin kolaylaştırılması,

-Animasyon tekniği geliştirme ile ilgili çalışmaların coğrafya bölümlerinde ders olarak konulması ve öğretmenlerin animasyon tekniği ile ders anlatmaya teşvik edilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

BARTH, L. ve DEMİRTAS, A. (1997), **İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi**, YÖK- Dünya Bankası, MEGEP, Ankara

BULUT, İ., ARTVİNLİ, E, KILIÇASLAN, A. ve (2003), "Trabzon'daki Liselerde

Coğrafya Öğretmenlerinin Etkili Öğretme Ve Ders İşleme Becerilerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", Doğu Coğrafya Dergisi, Yıl 8, Sayı 10.

BURKE, K.A., GREENBOWE, T.J. AND WİNDSCHİTL, M.A. (1998). Developing and Using Conceptual Computer Animations for Chemistry Instruction. Journal of Chemical Education, 75(12), 1658-1661.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2002). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Yayınları.

COLBURN, A.(2004). .Inquiry scientists want to know, Educational Leadership, S: 1, ss. (64).

CUEVAS, P., LEE, O., HART, J. (2005.). Improving science ınquiry with elementary students of diverse backgrounds, Journal of Research in Science Teaching. S: 3 (337-357)

DOĞANAY, H. (1997) *Coğrafya'ya Giriş 1*. İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.

DOYMUŞ,K., KARAÇÖP, A., ŞİMŞEK, Ü Alev DOĞAN.(2010). Üniversite Öğrencilerinin Elektrokimya Konusundaki Kavramları Anlamalarına Jigsaw Ve Bilgisayar Animasyonları Tekniklerinin Etkisi. ***Kastamonu Eğitim Dergisi,S:2 (431-448)***

FOLEY , J., VAN DAM, A.S. & FEİNER, J. (1990). Computer Graphics Principles and Practice . Addison – Wesley, New York, U.S.A.

HEWSON, P. W. & HEWSON, M. G. (1984). The role of conceptual conflict in conceptual change and the design of science instruction. Instructional Science. S.13,(1-13).

LAYBOURNE, K. (1998). The animation book: A complete guide to animated film-making –from flip-books to sound cartoons to 3-D animation. Three Rivers Press. N.Y., U.S.A.

MEB (2005).Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.

NOVAK, J.D., GOWİN, D.B. VE JOHANSEN, G.T. (1983). "The Use of Concept Mapping and Knowledge Ve Mapping With Junior High Science Students". Science Education, 67(5), 625-645.

TEZCAN, H., YILMAZ, Ü.(2003). Kimya Öğretiminde Kavramsal Bilgisayar Animasyonları İle Geleneksel Anlatım Yöntemin Başarıya Etkileri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S:14 (18-33).

THORNTON, R.K., SOKOLOFF, D.R. (1990). "Learning Motion Concepts Using Real-Time Microcomputer-Based Laboratory(MBL) Activities to Help Students Overcome Some Common Conceptual Difficulties in Kinematics". American Journal of Physics. 58,858-867.

TRİNDADE, J., FİOLHAİS, C., ALMEİDA, L. (SEP. 2002). "Science Learning in Virtual Environments a Descriptive Study". *British Journal of Educational Technology. 33*(4), 471-488.

TURAN, İ. (2002**).** Lise Coğrafya Derslerinde Kavram ve Terim Öğretimi ile İlgili Sorunlar. G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. C: 22, S.2 (67–84).

WEİSS, R.E., KNOWLTON, D.S., MORRİSON, G. R.(2002). .Principles for using animation in computer based ınstruction: theoretical heuristics for effective design, Computers in Human Behaviour, S. 18 (465-477).

WU, H.-K., KRAJCİK, J.S., SOLOWAY, E.(2001).Promoting understanding of chemical representations: students' use of a visualization tool in the classroom, Journal of Research in Science Teaching, S: 7, (821-842),

YİĞİT, N. (2004). Fizik Öğretiminde Bilgisayar Destekli Uygulamaların Başarıya Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı 161.

İLKÖĞRETİMDE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE KARİKATÜR KULLANIMI

THE USAGE OF CARICATURE IN TEACHING SOCIAL STUDIES AT ELEMENTARY SCHOOL

Enver Durualp[a], Kürşat Gökkaya[b]
[a]*İsmet İnönü İlköğretim Okulu, ÇANKIRI*
enverdurualp@hotmail.com
[b]*Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı, ANKARA*
gokkaya@gazi.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılabilecek karikatürler, yapılandırmacı (constructivist) yaklaşımı temel alan bir öğretim yöntemi olarak tanıtılmış, ilköğretime devam eden altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler programındaki konuları daha iyi öğrenebilmelerini sağlamak amacıyla karikatür temelli sosyal bilgiler öğretiminin öğrenci başarısına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmaya deney grubunda 30, kontrol grubunda 30 olmak üzere toplam 60 çocuk dâhil edilmiştir. Deney grubundaki çocuklara beş hafta süresince haftada üçer saat karikatürün bir materyal olarak kullanıldığı öğretim yöntem ve stratejileri ile konular anlatılmıştır. Kontrol grubundaki çocukların sosyal bilgiler derslerinde ise anlatım ve soru cevap gibi geleneksel yöntem ve stratejiler kullanılmıştır. Araştırmada "Demokratik Hayat" ünitesine ilişkin bilgi, kavrama, uygulama, analiz düzeylerindeki kazanımlar doğrultusunda hazırlanan ve araştırmanın ön testi ile son testinde uygulanan çoktan seçmeli (1 doğru, 3 çeldirici) 40 sorudan oluşan testler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veriler t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler öğretiminde karikatür kullanılarak yapılan öğretimde öğrenciler konuları öğrenmede geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerden daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: *Sosyal bilgiler, ilköğretim, karikatür kullanımı*

ABSTRACT

In this study, the cartoons, which can be used in teaching Social studies, were presented as a teaching technique which was based on constructivist approach, and it was aimed to determine the effect of the cartoon-based teaching of social studies to help 6th grade students, who are still in primary

schools, learn the subjects in Social studies programming better. In the research, an empirical figure with pre-test and past-test control group was used. 30 children in experiment group, 30 children in control group, and totally 60 children were included to the research. The children in experiment group were covered subjects with teaching, technique and strategy for 3 hours per week during 5 weeks in which cartoons were used as materials. On the other hand, the children in control group were used traditional technique and strategy like expression and question and answer in Social studies course. In the research, it was used tests including 40 questions (1 answer and 3 distracts) which were prepared with the acquisitions of knowledge, comprehension, practice and analysis levels regarding with the unit of "Democratic Life", and were applied in the pre-test and past-test of the research. It was analyzed by using data tests. At the end of the research, it was determined that those who were taught Social studies through using cartoons were more successful than those who were taught Social studies through traditional techniques.

Keyword: *Social studies, primary schools, use of cartoons*

1. GİRİŞ

İlköğretimde Sosyal Bilgiler temel derslerden birini oluşturmaktadır. Sosyal Bilgiler dersi, çocukların toplum ve sorunları hakkında bilgi sahibi olmalarını ve bir vatandaş olarak sorumluluklarını öğrenmede, insan ilişkilerini anlamada, ulusal özellikleri kavramada en gerekli derslerden birisidir. Bu bağlamda ülkenin ihtiyaçları ile toplumsal ve kültürel özellikleri, çocukların toplumsal olaylarla ilgili eğitim ihtiyaçları belirlenerek Sosyal Bilgiler dersinin kazanımları tespit edilmesi ve öğrenmeyi gerçekleştirmek için uygun yollar seçilmesi önemlidir.

Eğitimle ilgili araştırma yapan bilim insanları, öğrenilecek konuya dikkatin çekilmesi, yüksek öğrenci katılımını sağlama, sıkça uygulama ve dönüt sağlamanın etkili öğrenme stratejilerini arttıracağını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenme öğretme sürecinde bilgisayarlı eğitim oldukça etkili sonuçlar ortaya koyabilmektedir. Öğretme, belli öğrenme ilkelerine de uygun olmalıdır. Bu ilkeler kolaydan zora, somuttan soyuta, bütünleştirme gibi ilkelerdir. İlköğretimde öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak bu öğrenme ilkeleri öğretmenlerce dikkate alınmalıdır. İlköğretimin birinci kademesinde öğrenim gören öğrenciler somut işlemler döneminde olduklarından çevrelerini bir bütün olarak algılarlar ve disiplinleri bütünleştirirler. Bu bakımdan öğrenmede ders programlarına uygun materyal seçimi büyük önem taşımakla birlikte (Yanpar, 1994:44), Sosyal Bilgiler derslerinde harita, küre, grafik, karikatür, fotoğraf gibi materyaller oldukça gerekli ve etkili olabilmektedir.

Abartılmış çizgilerle gülümseme yaratan (Topuz, 1997:9) karikatür; gazetelerden televizyonlara, afişlerden süreli yayınlara hatta ders kitaplarına girerek eğitsel bir rol üstelenen bir mizah türüdür. Bir başka deyişle "iletişimsel işlevi olan bir yazı biçimi" olarak tanımlanan mizahın

resimle ifade ediliş biçimi karikatür olarak tanımlanmaktadır (Heinzelmann, 2004:14). Yazı ve resim içeren karikatür düşünce, bilgi ve olayların çoğaltılarak, ülke ve dünya çapında duyurulmasını sağlayan kitle iletişim araçlarından birisidir. Gazete, dergi, televizyon, radyo, afiş, fotoğraf, karikatür gibi kitle iletişim araçlarının etkileme alanı, ev, mahalle, okul ve şehirden başlamak üzere bütün ülke ve dünyadır. Bunlar okuma, seyretme, dinleme ve görme yoluyla bireyi ve kitleyi etkilemektedir. Dolayısıyla karikatür, siyasal ve toplumsal eleştiride çok etkili bir anlatım aracıdır ve kamuoyunun oluşturulmasında önemli bir rol oynamaktadır (Krüger'den aktaran Topuz, 2005).

Karikatür, görsel ve düşünsel bir araç olduğu için derslerde kullanılabilir. Aynı zamanda mizah unsuru da olması nedeniyle resimden daha etkileyici ve akılda kalıcıdır. Bu yüzden konusuna uygun bir karikatür ile işlenen ders çağrışımları, etkilidir ve unutulmaz. Eğitim sistemimizin kanayan yarası olan ezbere dayalı eğitime alternatif oluşturur. Bu arada dersler, hem eğlenceli hale gelir hem de çocukların düşünsel alanlarını geliştirir. Bir konu üzerinde yorum yapma yeteneğini arttırır. Karikatürü tanıyan ve iyi kullanabilen bir öğretmen, günümüz gençliğini düzeysiz ve sadece gülmece unsurları taşıyan karikatürlerden kurtarır. Bunun yerine düşünsel çizgileri sunar (Efe, 2004:3).

Karikatür gibi bir görsel yardımcı, eğitimcinin yazı tahtası üzerindeki işini fazlasıyla kolaylaştıracaktır. Karikatür görseldir (göze hitap eder), motivasyon verir ve tartışma fırsatı yaratır. Gerek tarihsel, gerekse aktüel tüm konular karikatürle karmaşıklık ve soyutluktan arındırılabilir (Özer, 2005). Karikatürün işlevsel olan bu özelliklerinden yola çıkarak, bir derste belli bir konu işlenirken giriş bilgileri olarak sunulan genel açıklamalarda veya konuya başlangıç noktası olarak yapılan girişlerde karikatürün bir provokasyon aracı olarak kullanılabileceğini söyleyebiliriz. Bu, derste bir gülme olayı yaratacaktır ancak bu gülme ciddiyetsizliğin verdiği ortamın yaratılması anlamında değil aksine öğrenmeye doğru kişiyi çekme olayıdır. Bir dersin iyi öğrenilmesi dersin atmosferi ile doğrudan ilgilidir. Bu temel ilkeden hareketle, karikatürle derste gülümsemeli bir atmosfer yaratılarak, çocukların kuru kuruya anlatılan dersten daha başarılı olması sağlanacaktır (Özer, 2005).

Sosyal Bilgiler öğretimi açısından öğrencilerin bilişsel gelişimlerine katkıda bulunabilmek için öğrencilerde geliştirilmesi gereken yeteneklerin başında yaratıcı ve eleştirel düşünce bulunmaktadır. Eleştirel düşünce, Sosyal Bilgiler dersinde tarihsel kavramların (değişim ve süreklilik gibi) daha iyi bir şekilde öğrenilmesi açısından önemlidir (Dilek, 2001:32). Seriven (Köksal, 2002:88)'e göre eleştirel düşünce, kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve sentez yapabilme veya bilginin kaynakları ile gözlem, deneyim, akıl yürütme veya iletişim gibi edinme yollarını içeren, inanmaya veya eyleme rehberlik eden bir süreçtir. İşte bu süreçte Sosyal Bilgiler öğretmeni öğrencilerin eleştirel düşünce yeteneğini geliştirmek adına sınıf içi etkinliklere bir çeşitlilik getirerek derslerde karikatürü bir öğretim materyali olarak kullanabilir. Cooper'a göre yaratıcı düşünce ise, çocukların tarihsel kanıtlarla ilgili en geçerli önerileri (herhangi bir araç için; "Nasıl yapıldı ve kullanıldı?", "O dönem insanları için ne ifade ediyordu?" vb.) vermeleri konusunda nasıl cesaretlendirilecekleriyle ilgili bilgileri içerir. Eleştirel ve yaratıcı düşünceye uygun olarak karikatürler yorumlanmayı gerektirdikleri için, öğrenciye

söz konusu olay, konu veya kişiyle ilgili daha önceki bilgilerinden yaralanma fırsatını verirler. Bu bakımdan belli bir konu hakkındaki ünitenin sonuna bir karikatür koymak yararlı olabilir; çünkü öğrenciler karikatürdeki ipuçlarını kavrayıp çözecek ve karikatüristin niyetini yorumlayacak bilgileri edinmiş durumda olabileceklerdir (Stradling, 2003:100).

Bu bilgiler doğrultusunda araştırma, öğretim materyali olarak karikatürün kullanıldığı yöntem ile geleneksel öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkilerini belirlemek amacıyla deneysel olarak yapılmıştır.

Araştırma Soruları

1. Öğretim materyali olarak karikatürün kullanıldığı sınıf ile geleneksel öğretimin yapıldığı sınıfın ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğretim materyali olarak karikatürün kullanıldığı sınıf ile geleneksel öğretimin yapıldığı sınıfın son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretim materyali olarak karikatürün kullanıldığı sınıfın son test-ön test puanları arasındaki fark puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı sınıfın son test-ön test puanları arasındaki fark puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğretim materyali olarak karikatürün kullanıldığı sınıfın son test-ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı sınıfın son test-ön test puanları arasında anlamlı bir var mıdır?

2. MATERYAL VE METOT

Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2005-2006 eğitim öğretim yılında Çankırı il merkezindeki ilköğretim okullarında altıncı sınıfa devam eden ve sosyal bilgiler dersi alan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemine, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen bir ilköğretim okulunda yer alan 6-A ve 6-E sınıflarına devam öğrenciler dâhil edilmiştir. Random tekniğinden hareketle 6-A sınıfı deney grubu, 6-E sınıfı da kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubunu 6-A sınıfına devam eden 30 öğrenci, kontrol grubunu ise 6-E sınıfına devam eden 30 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmada "Demokratik Hayat" ünitesine ilişkin bilgi, kavrama, uygulama ve analiz düzeylerinde yazılan kazanımlar doğrultusunda hazırlanan ve araştırmanın ön testi ile son testinde uygulanan çoktan seçmeli (1 doğru, 3 çeldirici) 20'şer sorudan oluşan testler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin derslerinde, onların yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek 6. sınıf Sosyal Bilgiler programının ilk ünitesi olan "Demokratik Hayat" ünitesini daha iyi öğrenmelerini sağlamak amacıyla farklı karikatüristlerin ünite ile ilgili olduğu düşünülen karikatürleri

öğretim materyali olarak kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise "Demokratik Hayat" ünitesi içinde yer alan konular, anlatım ve soru cevap gibi geleneksel öğretim yöntemleriyle araştırmacı tarafından öğrencilere anlatılmıştır.

Öğrencilere ön testlerin uygulanmasından sonra, deney grubundaki öğrencilere beş hafta süre ile karikatür temelli sosyal bilgiler öğretimi haftada üç ders saati boyunca uygulanmıştır. Eğitim süresi yaklaşık 600 dakika sürmüştür. Karikatür temelli sosyal bilgiler öğretiminin tamamlanmasından sonra son test deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere ders öğretmeni tarafından aynı koşullarda tekrar uygulanmıştır.

Verilerin analizinde SPSS/PC (Statistical Package for Social Sciences for Computers) bilgisayar programı kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının karşılaştırılması yapılırken independent samples t testi, deney grubunda ön test-son test ve kontrol grubunda ön test-son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında Paired samples t testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın bulguları araştırma sorularına paralel olarak üç ana başlık altında aşağıda sunulmuştur.

Öğretim Materyali Olarak Karikatürün Kullanıldığı Sınıf ile Geleneksel Öğretimin Yapıldığı Sınıfın Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular:

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ön test	t	p
Deney	30	56,3	0,07	0,941
Kontrol	30	56,0		

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön testlerine ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, $p>0,05$ olduğundan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde birbirleri ile bilgi düzeyleri açısından benzer özelliklere sahip oldukları ifade edilebilir.

Öğretim Materyali Olarak Karikatürün Kullanıldığı Sınıf ile Geleneksel Öğretimin Yapıldığı Sınıfın Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular:

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Başarı Puanlarının Farklılığı İçin t Testi Sonuçları

Gruplar	N	Son test	t	p
Deney	30	76,5	2,68	0,010
Kontrol	30	65,2		

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, sosyal bilgiler öğretiminde görsel materyal olarak karikatür kullanımının öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla uygulanan son testten elde edilen puanlar p<0,05 olduğundan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puan ortalamaları 76,5 kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puan ortalamaları ise 65,2 olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu fark istatistiksel olarak student t testine göre anlamlı bulunmuştur. Sosyal Bilgiler öğretiminde karikatür kullanılarak yapılan öğretimin sonucunda deney grubunun son test puanları, geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı (düz anlatım ve soru-cevap yöntemleri) kontrol grubunun son test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış göstermiştir.

Öğretim Materyali Olarak Karikatürün Kullanıldığı Sınıf ile Geleneksel Öğretimin Yapıldığı Sınıfın Son Test-Ön Test Puanları Arasındaki Fark Puanlarına İlişkin Bulgular:

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test-Ön Test Fark Puanlarının Farklılığı İçin t Testi Sonuçları

Gruplar	N	Son test	Ön test	Fark	t	p
Deney	30	76,5	56,3	20,2	3,97	0,000
Kontrol	30	65,2	56,0	9,2		

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test-ön test fark puanları arasında p<0,05 olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Tablo 3.'e göre, kontrol grubu öğrencilerinin fark puanlarının ortalaması 9,2 iken, deney grubu öğrencilerinin fark puanları ortalaması 20,2 olarak gerçekleşmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test-ön test puanları arasındaki fark puanının p=0,000 olarak gerçekleşmesi istatistiksel anlamda çok önemlidir. Sosyal Bilgiler dersinde karikatür kullanılarak konuların işlendiği deney grubu öğrencilerinin son test-ön test puanları arasındaki fark, düz anlatım, soru-cevap gibi geleneksel yöntemde sıkça kullanılan öğretim yöntemlerinin kullanılarak konuların işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin son test-ön test fark puanlarına göre daha olumlu ve anlamlı bir şekilde gerçekleşmiştir. Sosyal Bilgiler öğretiminde görsel materyal olarak karikatürün derslerde kullanılması öğrencilerin konu ile ilgili bilgi ve değer kazanarak yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilecektir.

Akengin ve İbrahimoğlu (2010:6), sosyal bilgiler derslerinde karikatür kullanımının etkililiğini araştırdıkları çalışmalarında, sosyal bilgiler dersinde karikatür kullanımının öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesini sağladığını belirlemişler, öğrencilerin karikatür kullanımına dayalı sosyal bilgiler çalışmalarında daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılacak karikatürler, rasgele değil, uzman eğitimciler tarafından titizlikle ve bilinçli bir şekilde seçilmelidir. Karikatürle eğitimin amacı, çocukları eğlendirmek ya da onlara konuları ezberletmek değil, onların düşünerek öğrenmelerini sağlamak ve

yaratıcılıklarını geliştirmek olmalıdır (Örs, 2005). Ersoy'a (2010:96) göre, karikatür ilköğretimde farklı derslerin değer kazanımlarına ilişkin eksik ve yanlış öğrenmelerin ortaya çıkarılmasında alternatif durum belirleme materyali olarak kullanılabilir. Öğrencilere değerlerle ilgili bir kavram, konu veya durum verilerek onların kendi karikatürlerini oluşturmaları sağlanabilir. Karikatürün değer eğitimi sürecinde sınıf ortamını yansıtacak gözlem ve eylem araştırması biçimindeki araştırma desenleriyle gerçekleştirilecek araştırmalar yapılabilir.

Sosyal Bilgiler dersinde işlediğimiz konulara uygun karikatürler o konular hakkında anlatılması güç olan pek çok mesajı kolaylıkla verebilmektedir. Bu yüzden bir Sosyal Bilgiler öğretmeni konuyla ilgili karikatürleri yeterince kullanabilmelidir. Sosyal Bilgiler öğretmeni, konu ile ilgili karikatürleri mizah dergilerinden, süreli yayınlardan, gazetelerden, karikatür koleksiyonlarından, Avrupa tarihi ve dünya savaşları gibi özgül konularla ilgili web sitelerinden, karikatür sergilerinden ve albümlerinden bulma olanağına sahiptir. Bir öğretim malzemesi olarak karikatürler derslerde kullanılırken dikkat edilecek en önemli husus o karikatürlerin nasıl yorumlanabileceğinin öğrencilere öğretilmesidir.

Karikatürle öğrenme esnasında öğretmenin görevi yapıcı öğrenme modelinin gereği olarak, çeşitli öğrenme görevli ve sorular yardımı ile öğrencilerde yeni karşılaştıkları bilgilerle mevcut zihinsel yapıları arasında bazı çelişkiler ortaya çıkarmak, daha sonra bu çelişkileri ortadan kaldırmalarına yardımcı olmaktır. Öğrenme ve gelişim, bu çelişkili durumları ortadan kaldırmaya çalışırken gerçekleşmektedir. Sonuçta, öğrenmenin bireysel olduğu kadar toplumsal bir etkinlik olduğu düşüncesinden hareketle öğrencinin öğrenme süreci sonunda zihninde bireysel olarak oluşturduğu bilgi, anlam ya da yorumlar üzerinde toplumsal ve kültürel yapı içerisinde uzlaşılmış bilgi, anlam ya da yorumlar olmalıdır.

Böylece öğrenciler hem toplum içinde kendi görüşlerini açıklayabilme, hem başkalarının görüşlerini dinleme, anlama ve benimseme, hem de farklı görüşlere saygı gösterme gibi demokratik beceri ya da tutumları kazanmaktadırlar. Bunun yanında öğrenciler kazanacakları mizah duyarlılığıyla yaşama daha hoşgörülü, güler yüzle bakmayı öğreneceklerdir. Karikatür bir iletişim aracı olarak kullanıldığında ise, öğrencilerin öğretmenlerle ve kendi aralarında anlaşacakları bir araç olacaktır. Karikatürün verdiği mesajın daha kolay ulaşması nedeniyle bireyler birbirleri ile daha kolay iletişim kurabileceklerdir. Öğrenilmeye çalışılan konuyla ilgili her öğrenci önce kendi bireysel görüşünü oluşturmakta, ardından sınıfın ortak katılımının ürünü, paylaşılan ve üzerinde uzlaşılan bir görüş geliştirmektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal Bilgiler öğretiminde karikatür kullanılarak yapılan öğretimde öğrenciler "Demokratik Hayat" ünitesini öğrenmede geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerden daha başarılı

olmuşlardır. Bu doğrultuda ezbersiz eğitim adına ilköğretim okullarımızda karikatür temelli sosyal bilgiler öğretim etkinliklerinin öğretmenler tarafından uygulanmasına önem verilmelidir. Bu bakımdan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde karikatürleri bir öğretim materyali olarak kullanabilmeleri için gerekli bilgileri edinmeleri uygun olacaktır. Bu noktada öğretmenler, karikatür, resim, fotoğraf gibi görsel materyallerin analizi için uzman kişilerce verilecek hizmet içi eğitimlerden geçirilmelidir. Yazım ve noktalama işaretlerinin hatasız kullanıldığı, doğru ve güzel Türkçe ile hazırlanmış karikatürlerle ders kitapları görsel açıdan desteklenmelidir. Öğrencilere sosyal bilgiler konuları ile ilgili yazılı basında karikatür takibi yaptırarak öğrencilerin güncele yoğunlaşması sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

Akengin, H. ve İbrahimoğlu, Z. (2010). **Sosyal Bilgiler Dersinde Karikatür Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Derse İlişkin Görüşlerine Etkisi.** *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29 (2), 1-19.*

Dilek, D. (2001). **Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi.** Ankara: Pegem A Yayınları.

Efe, H. (2004). *Ezbersiz Eğitim ve Karikatür İle Eğitim,* **Cumhuriyet** (24 Eylül 2004), s.3.

Ersoy, A. (2010). **İlköğretimde Değer Kazanımlarının İncelenmesinde Karikatür Kullanımı: Dayanışma Değeri Örneği.** *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29 (2), 79-103.*

Heinzelman, T. (2004). **Osmanlı Karikatüründe Balkan Sorunu 1908-1914.** (Çev. Türkis Noyan), İstanbul: Kitap Yayınevi.

Köksal, H. (2002). Tarih Öğretimi ve Elestirel Düşünce Becerilerinin Geliştirilmesi. *Türk Yurdu,* 22/175, (Ankara 2002) , s.87-90.

Örs, F. (2005). *Karikatürler, Rasgele Değil, Uzman Eğitimciler Tarafından Titizlikle ve Bilinçli Bir Şekilde Seçilmelidir.* **Hürriyet Gösteri Sanat Edebiyat Dergisi,** (275), 80.

Özer, A. (2005). *Karikatür, Eğitimcinin Yazı Tahtası Üzerindeki İşini Fazlasıyla Kolaylaştırır.* **Hürriyet Gösteri Sanat Edebiyat Dergisi,** (275), 72-74.

Stradling, R. (2003). **20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli.** (Çev. Ayfer Ünal), İstanbul: Türkiye Ekonomik Ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.

Topuz, H. (1997). **Başlangıcından Bugüne Dünya Karikatürü.** İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Topuz, H.(2005). *Karikatürün Eğitimdeki Rolü.* **Hürriyet Gösteri Sanat Edebiyat Dergisi,** (275), 71-72.

Yanpar, T. Ş. (1994). *İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Benlik Kavramı, Ders İçi Öğrenme ve Ders Dışı Çalışma Yolları İle Başarı İlişkisi.* **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** (10), 43-48.

HİZMET ÖNCESİ TARİH ÖĞRETMENİ EĞİTİMİNDE TARİHSEL ROMANLARIN KULLANIMI

USE OF HISTORICAL NOVELS IN PRE-SERVICE HISTORY TEACHER EDUCATION

İbrahim Hakkı Öztürk

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, ÇANAKKALE

ibra.ozturk@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmada tarih öğretmenlerinin eğitiminde tarihsel romanların kullanımı eylem araştırması yaklaşımıyla incelenmektedir. Tarih öğretmenliği programı birinci sınıf öğrencilerinin tarihsel romanlara karşı tutumları roman incelemesi ödevi aracılığıyla tahlil edilmiştir. Araştırma tarihsel romanların öğrenci çalışmaları yoluyla okunması ve incelenmesinde ne tür sorunların ortaya çıktığını ve bu çalışmaların öğretmen adaylarının tarihsel romana karşı tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesinde nasıl ve ne düzeyde etkili olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu çalışmayla araştırmacı öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarını geliştirmek amacıyla uyguladığı roman incelemesi modelinin verimliliğini değerlendirilmeyi ve uygulamayı geliştirmeyi hedeflemektedir.

Araştırma Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği programı tarih metodolojisi dersi kapsamında yapılmıştır. Çalışamaya bu dersi alan 30 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma öğretim dönemi boyunca devam eden uygulamalı çalışmalar ve sonrasında katılımcıların görüşlerinin yapılandırılmış görüşme formu vasıtasıyla yazılı olarak alınmasıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan roman okuma ve inceleme çalışmalarının katımcıların önemli bir kısmının tarihsel roman okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği gözlenmiştir. Ancak az sayıdaki bazı katılımcılar roman inceleme çalışmalarını olumsuz bir şekilde değerlendirmiş ve bu çalışmaların roman okumayla ilgili tutumlarında herhangi bir değişiklik doğurmadığını ifade etmişledir. Öğrencilerin roman inceleme çalışmalarında en çok inceleme sonuçlarını yazılması aşamasında zorlandıkları gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tarihsel Roman, Tarih Öğretimi, Öğretmen Eğitimi

ABSTRACT

In this paper, the use of historical novels in pre-service history teacher education is examined by action research design. The candidate teachers' attitudes towards historical novels are analyzed through novel review works. The study aims to examine what are the difficulties that the candidate teachers encountered in novel review works and whether the novel review works can improve their attitudes concerning reading historical novels.

The research was conducted in the scope of the History Methodology course in the history teacher education program at Çanakkale Onsekiz Mart University. 30 teacher candidates who take that course participated in the research. The students were requested to review 3 different historical novels. After the review, the results for each novel were submitted to the lecturer of the course in written. The views of the students were collected in written through the structured interview forms.

According to the research results, it was observed that the novel review work affected positively the candidate teachers' attitude towards reading novel. However, few of the participants reflected a negative view on the novel review work, and stated that this work did not change their attitude towards reading novel. On the other hand, it was observed that the students mostly encountered the problem of writing the results of novel reviews.

Keywords: Historical novels, History teaching, Teacher education

GİRİŞ

Kitap okuma alışkanlığı doğal bir biçimde ortaya çıkan bir özellik olmaktan çok, eğitim sonucu kazanılan ve zamanla gelişen bir davranıştır (Aytaş, 2005). Son yıllarda yapılan araştırmalar Türkiye'de hem eğitim fakültesi öğrencilerinin (Kuş ve Türkyılmaz, 2010), hem de genel olarak üniversite öğrencilerinin (Odabaş vd, 2008; Yılmaz vd, 2009) kitap okuma alışkanlıklarının zayıf olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmalar (Karaşahin, 2009) ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin de kitap okuma düzeylerinin yetersiz olduğunu söylemektedir. İlk ve ortaöğretim öğrencilerinin kitap okuma düzeylerinin son derece düşük olması (MEB, 2007) bu tabloyu tamamlıyor.

Bu tablo Türkiye'de ilkokuldan üniversiteye topyekûn bir halde okuma eğitiminin etkisiz ve yetersizliğini göstermektedir. *Okumayan öğretmen – okumayan öğrenci* fasit dairesinin sürgit devam ettiği anlaşılıyor. Bu durum eğitim fakültelerinde geleceğin öğretmenlerine kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasının sadece onların bireysel ve mesleki gelişimi açısından değil, ilk ve ortaöğretim düzeyinde okuma eğitiminin geliştirilmesi açısından da hayati önem taşıdığını ortaya koymaktadır.

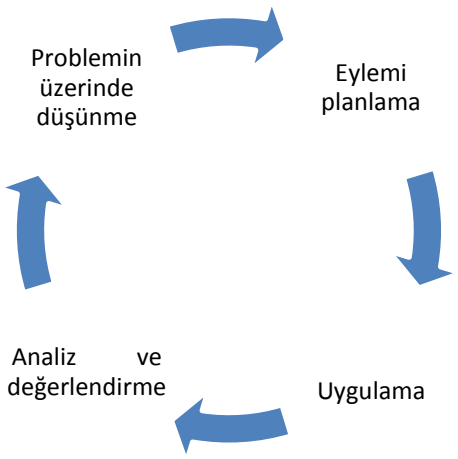
Bu çalışma araştırmacı tarafından Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarih öğretmenliği programında uygulanan bir tarihsel roman incelemesi modelinin değerlendirilmesini ve geliştirilmesi amaçlayan bir eylem araştırmasıdır. Araştırma konusu olan roman incelemesi modelinin

temel hedefi tarih öğretmeni adaylarını kitap okumaya teşvik etmek ve inceleme çalışması yapmaya hazırlamaktır.

Eylem Araştırması

Eylem araştırması bilimsel araştırma yöntemleri ile gelişim ve değişime yönelik uygulamaları birleştiren bir yaklaşımdır. Diğer araştırma yaklaşımlarından temel farklılığı eylem araştırmasının eğitimsel gelişim ve değişimi doğrudan araştırma süreci içerisinde gerçekleştirmeyi amaçlamasıdır (Norton, 2009). Greenwood ve Levin'e (2007) göre, bir eylem araştırmasının olmazsa olmaz üç temel unsuru vardır: *Eylem, araştırma* ve *katılım.* Eylem, araştırma konusu olan birey, kurum veya topluluğun başlangıçtaki durumundan daha iyi ve gelişmiş bir duruma getirilmesini öngörür. Eylem araştırması mutlaka bir sosyal sorunu daha iyi bir noktaya taşımaya veya bireylerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamaya odaklanmalıdır. Eylem araştırması bir *araştırma* olarak bilimsel bir bilginin üretilmesi ve sınanmasını içermelidir. Veri toplama ve analizi için sosyal bilimlerde kullanılan tüm nitel ve nicel yöntemleri kullanabilir. Eylem araştırmasında *katılımcılar* araştırmanın her aşamasında aktif bir biçimde rol alırlar. Veri kaynağı olarak görülen denekler değil, araştırmanın ve eylemin bir parçası olan aktif katılımcılar söz konusudur.

Eylem araştırmasının temel özelliklerinden birisi dairesel bir süreci takip etmesidir (Bakınız *Şekil 1*). Araştırmanın birinci aşaması çözülmesi gereken bir sorunun tanımlanmasıdır (*Problemin üzerinde düşünme*). İkinci aşama bu sorunu çözmek ve değişimi sağlamak için yapılması gerekenlerin planlanmasıdır (*Eylemi planlama*). Üçüncü aşamada planlanan eylem uygulanır (*Uygulama*). Dördüncü aşamada uygulama süreci ve sonucu hakkında veriler toplanır ve analiz edilir. Değişimin nasıl, neden ve ne kadar gerçekleştiği değerlendirilir (*Analiz ve değerlendirme*). Böylece yeni bir düşünme aşamasına gelinmiş olur. Çıkarılan dersler ışığında eylem gözden geçirilerek yeniden planlanır. Gözden geçirilen eylem yeniden uygulanır. Bu araştırma, geliştirme ve değişim süreci devam eder (Greenwood ve Levin, 2007; Norton, 2009; Paisey & Paisey, 2005).



Şekil 1. Eylem Araştırması Döngüsü

Eylem araştırması yaklaşımının en yaygın olarak kullanıldığı alanlardan birisi eğitimdir. Özellikle eğitim ve öğretim etkinliklerinin geliştirilmesinde ve öğretmen eğitiminde yoğun bir biçimde başvurulan yaklaşımlardan birisidir (Greenwood ve Levin, 2007). Eylem araştırması eğitim uygulayıcılarının kullandıkları yöntem ve etkinliklerin üzerinde sistemli bir biçimde düşünmeleri ve onları gözden geçirerek iyileştirmeleri için çok uygun bir araçtır. Öğretmen eğitimi alanında geliştirilen bazı eylem araştırması modellerinde, hizmet içi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kendi mesleki uygulamalarını veya eğitim ortamındaki farklı sorunları araştırma yoluyla incelemeleri ve böylece mesleki yeterliliklerini geliştirmeleri öngörülmektedir. Bu modellerde öğretmen daha çok araştırmacı rolünü üstlenmektedir (Chou, 2010; Mitchell vd, 2009). Bu yüzden bu tür eylem araştırmalarına *öğretmen araştırması* da denilmektedir.

Eylem araştırmasının yükseköğretim düzeyinde de eğitim uygulamalarını incelemek ve geliştirmek için çok işlevsel bir yaklaşım olduğu vurgulanmıştır (Paisey & Paisey, 2005). Bu çalışmada araştırmacının temel amacı tarih öğretmeni eğitiminde kendi kullandığı bir öğretim etkinliğinin verimliliğini eylem araştırması yoluyla test etmek ve geliştirmektir. Bu çalışmada öğretmen adayları araştırmacı-uygulayıcı olarak değil, öğretim faaliyetinin aktif katılımcıları olarak rol almaktadır. Dolayısıyla bu çalışma öğretmen uygulamalarını değil, öğretmen eğitimi uygulamalarını incelemeyi ve geliştirmeyi hedefleyen bir eylem araştırmasıdır.

AMAÇ VE YÖNTEM

Bu çalışma Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarih öğretmenliği lisans programı birinci sınıf dersi olan *Tarih Metodolojisi* kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından okutulan bu derste öğretmen adayları tarih araştırma eseri incelemeleri yapmaktadır. Ancak tarih öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinde genel olarak rastlanan tarih araştırma eserlerini okumaya karşı olumsuz tutum ve kitap incelemesi yapmada karşılaştıkları zorluklar araştırmacıyı öğrencileri bu konularda hazırlayacak öğretim etkinlikleri üzerinde düşünmeye sevk etmiştir. Bu bağlamda, tarihsel roman incelemesi hem tarih alanında öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının gelişmesine olumlu katkı sağlayabilecek, hem de kitap incelemesi için kolay bir başlangıç olabilecek bir faaliyet olarak düşünülmüştür.

Öte yandan tarihsel roman ilk ve ortaöğretim düzeyinde tarih öğretiminde kullanılabilecek önemli ve etkili bir eğitim aracıdır (Ata, 2000; Şimşek, 2006). Dolayısıyla tarih öğretmeni adaylarının tarihsel romanlar konusunda yapacakları etkinlikler mesleki yeterliliklerinin gelişmesi açısından da önemlidir.

Bu çerçevede, araştırmacı *Tarih Metodolojisi* dersini verdiği ikinci yılda araştırma eserleri öncesinde roman incelemesi etkinliği yaptırmış ve bunun olumlu sonuçlar doğurduğu gözlemiştir. Üçüncü yıl olan 2010-2011 güz yarıyılında ise hem roman incelemesi etkinliği daha sistemli bir hale getirilmiş, hem de bu etkinlik eylem araştırması biçiminde planlanarak verimliliğinin sınanması, karşılaşılan zorlukların ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Eylem: Roman İncelemesi Modeli

Bu çalışmada uygulanan ve değerlendirilen roman incelemesi modeli hususi amaçlarla ve tarih öğretmenlerine yönelik olarak geliştirilmiştir. Bu açıdan edebiyat alanında bir yöntem olan roman tahlilinden farklıdır. Bu roman incelemesi modelinin iki temel amacı vardır:

- Öğretmen adaylarının kitap okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkıda bulunmak.
- Öğretmen adaylarında özet çıkarma, değerlendirme ve yazılı anlatım gibi kitap inceleme etkinlikleri için gerekli temel becerileri geliştirmek.

Temel amaç tarih öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerini kitap okumaya ve incelemeye hazırlamak olduğu için görevlerin mümkün mertebe kolay ve basit olması öngörülmüştür. İnceleme romanların okunması, özetlenmesi ve kısaca değerlendirilmesini (beğenilen ve beğenilmeyen taraflarının yorumlanması) içermektedir. İnceleme sonunda öğretmen adaylarının her roman için toplam 5-6 sayfa civarında bir inceleme raporu hazırlaması istenmiştir. Çalışma kapsamında öğretmen adaylarının 3 farklı tarihsel roman okuması öngörülmüştür.

Katılımcılardan inceledikleri romanları üniversite kütüphanesinden seçmeleri istendi. Bunun amaçlarından birisi öğretmen adaylarının üniversite kütüphanesini kullanma alışkanlığı edinmelerini sağlamaktır. Yapılan araştırmalar Türkiye'de üniversite öğrencilerinin üniversite kütüphanelerini kullanma alışkanlıklarının oldukça zayıf olduğunu göstermektedir (Kuş ve Türkyılmaz, 2010; Odabaş vd, 2008). Ayrıca bu yolla, öğrencilere oldukça zengin çeşitli bir kitap koleksiyonu içerisinden zevk ve tercihlerine uygun romanları seçme imkânı sağlanmıştır.

Yapılan roman incelemeleri öğretmen adaylarının *Tarih Metodolojisi* dersi başarı notlarını etkilemiştir. Dolayısıyla bu çalışma bu dersi alanlar için mecburi bir uygulamadır. Roman incelemelerinin bütün öğretim dönemine yayılmış bir biçimde, ikisi vize sınavına kadar olan sürede, birisi ise vize ile final sınavları arasında yapılması öngörüldü.

Araştırma Problemi

Araştırma sonunda cevaplanması hedeflenen sorular şu şekilde özetlenebilir:

- Uygulanan roman inceleme çalışmasının öğretmen adaylarına kazandırdığı temel kazanımlar nelerdir? Özellikle, onlarda kitap okumayla ilgili olumlu tutumların geliştirilmesine katkıda bulunabilir mi?
- Öğretmen adaylarının roman inceleme çalışmasında karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
- Öğretmen adaylarının roman inceleme çalışmasına karşı olumsuz eleştirileri nelerdir?
- Öğretmen adayları inceledikler romanları seçerken hangi hususlara dikkat ediyorlar? Hangi tür romanları tercih etmektedirler?

Çalışma Grubu

Araştırmaya 2010-2011 güz yarıyılında Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarih öğretmenliği birinci sınıf öğrencileri katılmıştır. Çalışma grubu toplam 30 kişidir. Bunların 13 kadın, 17'si erkektir.

Araştırma Süreci ve Veri Toplama

Öğretim yılının ilk dersinde öğretmen adaylarına çalışmayla ilgili genel bilgiler verilmiş ve görevler açıklanmıştır. Araştırmaya katılan 30 öğretmen adayı çalışma kapsamında toplam 89 roman inceledi. Bu romanların hepsinin birbirinden farklı olması istendi. Ancak katılımcıların tercihlerini çok fazla sınırlamamak için bu kural sıkı bir biçimde denetlenmedi. Sonuçta bu kurala çok büyük ölçüde uyulduğu, ancak az sayıda da olsa bazı öğretmen adayları birbirleriyle aynı romanları seçtikleri gözlendi. Aynı romanı inceleyen adayların inceleme raporları karşılaştırıldı. Sadece iki öğretmen adayının bir romanı birlikte inceledikleri veya birinin diğerinin raporundan yararlanarak çalışmasını yaptığı anlaşıldı.

Katılımcıların görüşleri öğretim yılı sonunda ve roman inceleme çalışmaları bitirildikten sonra yapılandırılmış görüşme formu ile yazılı olarak alındı. Görüşme formu araştırma problemine göre hazırlanmış açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri içerik analizi yöntemiyle (Yıldırım ve Şimşek, 2004) yorumlanmıştır. Araştırma soruları dört ana konu etrafında düzenlenmiştir: *Roman Seçimine Etki Eden Faktörler, zorluklar, kazanımlar* ve *eleştiriler*. Bu dört konuyla ilgili sorulara verilen cevaplar ayrı ayrı analiz edilmiştir. Her öğrenci cevabı bir analiz birimi olarak kabul edilmiştir. Birbirine yakın ve benzer cevaplar gruplaştırılarak kategoriler oluşturulmuştur. Bir kategorinin oluşması için en az iki cevabın olması öngörülmüştür. Her kategoriye giren cevap sayısı hesaplanarak cevapların dağılımının nicel bir analizi yapılmıştır. Kategoriler ve cevap sıklıkları tablolar halinde gösterilmiştir. Ayrıca cevaplardan örnekler verilerek veriler betimsel olarak yorumlanmıştır.

BULGULAR VE DEĞERLENDİRME

Roman Seçimine Etki Eden Faktörler

Öğretmen adaylarının inceledikleri romanları seçmelerini etkileyen faktörler iki farklı veri üzerinden incelendi. Görüşme formunda ilgili soruya verilen cevapların yanında, öğrencilerin seçtikleri romanlar konuları açısından tahlil edildi.

Görüşme formundaki "*Bu ders kapsamında incelediğiniz romanları seçerken nelere dikkat ettiniz?*" sorusuna verilen cevaplarda benzer hususların gruplaştırılmasıyla 7 kategori ortaya çıkmaktadır.

Tablo 1: Roman Seçilirken Dikkat Edilen Hususlar

Kategoriler	Sıklık
Merak ettiğim ve ilgi alanıma giren bir konuda olması	19
Tarihi bilgiler verebilecek/öğretebilecek nitelikte olması	8
Kitabın sayfa sayısının fazla olmaması	8

Yazarını tanımam ve beğenmem	6
Dilinin sade ve anlaşılır olması	3
Milli tarihle ilgili konuları ele alması	2
Yakın dönem konularını ele alması	2

Öğretmen adayları inceleyecekleri romanı seçerken öncelikle ve en fazla (19 cevap) romanın "*merak ettikleri*", "*ilgilerini çeken*", "*ilgi alanlarına giren*" bir konuda olmasına önem vermektedir. *Yazar* faktörü ise *konu* kadar öğretmen adaylarının tercihlerini etkilemiyor. Sadece 6 öğretmen adayı incelediği romanları seçerken yazarına dikkat ettiğini belirtmiştir. Bu durumun sebeplerinden birisi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun okudukları/takip ettikleri yazarların olmaması, başka bir deyişle pek roman okumamaları olabilir.

Öğretmen adaylarının romanları seçerken dikkat ettikleri bir diğer husus, romanın tarihle ilgili bilgilerini geliştirebilecek nitelikte olmasıdır. Özellikle "*merak ettikleri ancak pek fazla bir şey bilmedikleri*" konu, kişi ve dönemleri seçtiklerini belirtmektedirler. Öğretmen adaylarının bir bölümünün romanı sadece kurmaca bir metin değil, aynı zamanda bir bilgi kaynağı olarak gördükleri söylenebilir.

Romanın sayfa sayısının fazla olmaması tercihleri etkileyen bir diğer önemli faktördür. Öğretmen adaylarının yaklaşık dörtte biri bu hususa dikkat ettiklerini belirtmiştir. Elbette bu sonuç diğer öğretmen adaylarının bu faktöre önem vermediği anlamına gelmemelidir. Mümkün mertebe ince bir kitap seçmek ve böylece çalışmayı daha kolay bir biçimde gerçekleştirmek kuşkusuz beklenebilecek bir öğrenci davranışıdır. Bu yüzden bu çalışmada seçilen romanların en az 200 sayfa olması istenmiştir. Ancak verilen cevaplarda bunun en önemli üç faktörden birisi olması, öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının zayıf olmasına işaret etmektedir.

Yukarıda belirtildiği gibi, bu çalışma kapsamında 30 katılımcı toplam 89 romanı inceledi. Bu romanlar ele aldıkları tarihi dönem ve konulara göre tahlil edildi. Sınıflandırma romanların ön incelemesi yapıldıktan sonra, sıklıkla rastlanan konu ve dönemlere göre oluşturuldu. Sınıflandırma yapılırken hem kronolojik dönem, hem de konular dikkate alındı (mesela *14. - 18. yüzyıllar arası Osmanlı tarihi*).

Tablo 2: Seçilen Romanların Dönem ve Konulara Göre Dağılımı

Dönem ve Konular	
Eskiçağ Tarihi (Anadolu, Mısır ve Eski Yunan)	7
İslam Öncesi Türk Tarihi	4
İslam Tarihi (6.-12. Yüzyıl)	3
Selçuklu Tarihi	5
14. - 18. Yüzyıllar arası Osmanlı Tarihi	21
19. ve 20. Yüzyıl Osmanlı Tarihi (*1. Dünya Savaşı dışında*)	15
1. Dünya Savaşı	16

Kurtuluş Savaşı	12
Cumhuriyet Dönemi (Erken dönem)	3
Batı Tarihi (Avrupa ve ABD)	3

Öğretmen adaylarının inceledikleri romanları üniversite kütüphanesinden seçtikleri için, burada bulunan tarihsel roman koleksiyonunun tür ve çeşitlilik açısından durumu hiç şüphesiz tercihlerini etkilemiştir. Ancak, bu koleksiyonunun oldukça zengin olduğu düşünüldüğünde roman seçiminin büyük ölçüde öğretmen adaylarının kendi tercihlerini yansıttığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının seçtikleri kitapların ağırlıklı çoğunluğunun Türk tarihiyle ilgili olduğu görülmektedir. İncelenen 89 romanının sadece 13 tanesi Türk tarihi dışındaki konularla ilgilidir. Bunların içinde de Eskiçağ tarihini ele alan 7 romanın çoğunun Anadolu tarihini konu aldığı göz önüne alındığında, Türk ve Türkiye tarihi dışındaki konuları ele alan romanların öğretmen adaylarının pek ilgisini çekmediği söylenebilir. Üniversite kütüphanesinde özellikle Avrupa tarihini konu alan çok sayıda roman olmasına rağmen, öğretmen adayları bu romanları tercih etmemişlerdir.

Türk tarihi içinde de, Osmanlı ve Kurtuluş savaşı dönemi önemli bir yer tutuyor (toplam 64). İslam öncesi Türk tarihi, Selçuklu ve diğer Türk-İslam devletleriyle ilgili incelenen roman sayısı oldukça düşüktür. Osmanlı klasik dönemi öğrencilerin oldukça ilgisini çektiği gözlemleniyor. Ancak ilgi asıl olarak 19. ve 20. yüzyıllar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Özellikle 1. Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı dönemleriyle ilgili romanlar öğretmen adayları tarafından tercih edilmektedir.

Romanlarda ele alınan konular genel olarak değerlendirildiğinde, savaşları konu alan romanların yoğun bir biçimde ilgi gördüğü gözlemleniyor. 1. Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşıyla ilgili olanlar dışında, Osmanlı klasik dönemi ve Eskiçağ tarihiyle ilgili romanların birçoğu savaş konuludur. Savaş konusu dışında, tarihi şahsiyetleri ele alan biyografik romanların da öğretmen adayları tarafından tercih edildiği gözlenmiştir.

Zorluklar

Görüşme formunda sorulan "*Roman inceleme ödevinin sizin için en önemli zorlukları nelerdi?*" sorusuna verilen cevaplarda, katılımcıların büyük çoğunluğunun (30 katılımcının 25'i) bazı konularda zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Burada *zorluklar* nesnel bir yaklaşımla değil, öğretmen adaylarının görüşlerine göre tanımlanmıştır. Verilen cevaplarda dile getirilen zorluklar 7 kategoride sınıflandırıldı.

Tablo 3: Roman İncelemesinde Karşılaşılan Zorluklar

Kategoriler	Sıklık
Romanın özetlenmesiyle ilgili zorluklar.	16
Sınav dönemlerine denk gelmesi.	8
Çok zaman alması.	7
Kitap okumanın sıkıcı olması.	4
İnceleme raporunun temize çekilmesiyle ilgili zorluklar.	4

Romanı seçmeyle ilgili zorluklar.	3
Romanların dilinin ağır olması.	2

Öğretmen adaylarının en sıklıkla karşılaştıkları zorlukların romanın özetlenmesi aşamasında ortaya çıktığı gözlenmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yarısından fazlası özet çıkarırken zorlandığını belirtmektedir. Birçok katılımcı "*en çok zorlandıkları*" konunun bu olduğunu vurgulamaktadır. Bu konudaki zorlukların hem özet yapma tekniğiyle ilgili eksikliklerden, hem de genel olarak kavrama ve yazılı anlatım becerileriyle ilgili sorunlardan kaynaklandığı görülüyor.

Bazı katılımcıların romanın hepsini okuduktan sonra özet yaptıklarını, bu yüzden okuduklarını hatırlamakta zorlandıkları ve tekrar okumak zorunda kaldıkları anlaşılmaktadır. Mesela bir katılımcı söyle yazmaktadır:

Okuma kısmı gayet rahattı ama özet kısmı bana biraz zor geldi. Özet yapılırken olayları ve kişileri tekrar hatırlamak biraz zor olmaktadır. Bazı yerleri bir daha okumak zorunda kaldım.

Ancak bu durumun bazıları için oldukça öğretici olduğu görülmektedir. Bir öğretmen adayı şu ifadeleri kullanmaktadır:

Bir diğer zorluk okuduklarımı çabuk unutmak oldu. Tekrar tekrar başa dönmek zorunda kaldım. Fakat ikinci romanda daha dikkatli olarak ve notlar tutarak durumu düzeltebildim.

Öğretmen adaylarının okuduklarını zihinlerinde kurgulayıp, yeniden yazıya dökme konusunda da oldukça zorlandıkları görülmektedir. İki katılımcı bu hususta karsılaştıkları zorlukları şöyle ifade ediyorlar:

Roman inceleme ödevinin zorluğu özet çıkarmaydı. Sonuçta amatörce bir romanı kısalttığımızdan bunu düzgünce başaramamamız gayet doğaldır. Ben en çok özette zorlandım.

Okuduktan sonra ödevi yazıya geçirmek zor oldu. Okuduğumuz kitaplar tasvirlerle yüklü olduğu için yazmakta sıkıntı çektik.

Bir öğretmen adayı özet çıkarmada yaşadığı zorlukları ilk ve ortaöğretim düzeyinde bu konuda yeterli eğitim almamasına bağlıyor:

Belki kitap okumak kolaylaşabilir, alışabilirim ama özet çıkarmakta çok zorlanıyorum. Aklımda kalmadığından ya da başka bir sorundan değil. Ben bu sorunun ilkokul ve liseden kaynaklandığını düşünüyorum. Özet çıkarmayı pek yapmadık diyebilirim.

Bu bakış açısı kuşkusuz büyük ölçüde doğruyu yansıtmaktadır. Diğer birçok öğretmen adayı da roman inceleme türünde bir ödevi hayatlarında ilk kez yaptıklarını ifade etmektedir. Üniversite 1. sınıf öğrencisi olan katılımcıların ortaöğretimde aldıkları eğitimin özet ve sentez yapma ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmede son derece yetersiz kaldığı görülmektedir.

Birkaç katılımcı özet çıkarmanın zorluğunu vurgulamanın ötesinde, bu uygulamayı gereksiz bularak eleştirmektedir. Örneğin:

Romanın özetlenmesi benim için en zor kısmıydı. Okumak insana zevk veriyor, bilgi ve kültürünü arttırıyor. Fakat özetleme hamallıktan başka bir şey değil.

Roman okuma işinin zevkli olmasının yanında, o romanı tekrar yazıya geçirmesinin gereksiz olduğuna inanıyorum. Kitabın tekrar özet olarak yazılması beni sıkıyor, stres yaratıyor.

Ancak bunun tersini düşünen öğretmen adaylarının sayısı daha fazla. Aşağıda incelendiği gibi, çok sayıda katılımcı yazma etkinliğinin kendilerine kazanımlar sağladığını belirtmektedir. Ayrıca yazmayı "*sıkıcı*" değil, "*zevkli*" bulan katılımcılar da vardır. Örneğin:

Romanı okuduktan sonra yazıya döküp, kendi duygularımı da dile getirerek kendi cümlelerimi kurmak zevk verdi bana.

Öğretmen adaylarının özetlemeden sonra en sık karşılaştıkları zorluklar zaman faktörüyle ilgilidir. Bu konuda iki önemli sorun dile getirilmektedir. İlk olarak bazı katılımcılar (toplam 8) roman inceleme ödevinin vize ve final sınavlarına veya hemen öncesine denk geldiğini, bu yüzden incelemeye vakit ayırmada ve sınavlara çalışmada oldukça zorlandıklarını ifade etmektedirler. Örneğin bir katılımcı şöyle yazıyor:

Roman inceleme ödevinin tek zorluğu vize ya da final zamanında sıkıntı olması. Yani sınav döneminde ekstra bir yük. Çalışmam gereken onca şey arasında bir de bunun yükü gerçekten sıkıntıya düşürdü beni.

Bu gerçekten önemli bir sorun ancak bu durum daha çok öğretmen adaylarından kaynaklanmaktadır. Çalışma kapsamında görevler öğretim yılı başında verildi ve katılımcılar sınav dönemlerine bırakmadan bitirmelerinin faydası konusunda uyarıldı. Katılımcıların sadece dörtte birinin bu sorunu dile getirmesi, önemli bir bölümünün bu uyarıları dikkate aldığını göstermektedir. Ancak sorunun tamamen ortadan kaldırılması için bazı önlemler alınabilir. Bunlar aşağıda tartışılacaktır.

Zaman faktörüyle ilgili öğretmen adaylarının dile getirdikleri bir diğer zorluk (7 cevap), roman incelemesi çalışmasının "*çok vakit almasıdır*". En çok vurgu yapılan nokta özetleme ve yazma aşamasının uzun sürmesidir. Bir katılımcı bunu şöyle dile getiriyor:

Okuyup, yorum yapmak çok güzel. Bunları kâğıda dökmek çok zaman alıyor. Tek zorluğu bence bu.

Başka bir katılımcı "*ödevin yapılış yöntemini tam anlamıyla öğrenmenin biraz uzun zaman aldığını*" belirtiyor. Bir öğretmen adayı ise zorluğu "*kitap okumaya vakit ayırmak*" şeklinde ifade ediyor. Bazı katılımcılar çalışmanın sınav zamanlarına denk gelmesi ile uzun sürmesi zorluğunu birlikte ifade ediyorlar. İkisi birlikte değerlendirildiğinde toplam 12 öğretmen adayı zaman faktörüyle ilgili en az bir zorluğa işaret etmektedir.

Dört öğretmen adayı karşılaştıkları zorluklar arasında "*kitap okumanın sıkıcı olmasını*" belirtmektedir. Okumayla ilgili dile getirilen sorunların sayıca az olması olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Yukarıda verilen örneklerde de görüldüğü gibi, öğretmen adayları genellikle roman okumayı "*zevkli*" ve "*rahat*" bulurken, daha çok inceleme ve yazma aşamasıyla ilgili sorun ve zorluklara vurgu yapmaktadır. Bu durum elbette katılımcıların büyük çoğunluğunun kitap okumayı *zevkli* ve *sıkıcı olmayan* bir eylem olarak gördüğünü göstermez. Ancak en azından okumanın katılımcıların büyük çoğunluğu için *zorluk* derecesinde bir sorun teşkil etmediği söylenebilir.

Az sayıda katılımcı tarafından dile getirilen başka zorluklar da bulunmaktadır. Bazıları "*dilbilgisi kurallarına uyma, kâğıdın sağdan soldan alttan, üstten ayrılan boşlukların ayarlanması*", "*yazımın kötü olması ve bilgisayarın olmaması*" gibi incelemenin kâğıda dökülmesiyle ilgili konuları dile getirmektedir. Birkaç katılımcı ise "*herkes farklı kitap aldığı için çeşitler azaldı, istediğimiz kitabı seçemedik*" örneğinde olduğu gibi, roman seçimiyle ilgili zorluklara vurgu yapmaktadır. İki öğretmen adayı ise okudukları romanlarda "*yabancı kelime çokluğunu*" ve "*dilin ağır olmasını*" zorluk olarak belirtmektedir.

Kazanımlar

Öğretmen adaylarının roman incelemesi çalışmasının kendilerine kazandırdıklarıyla ilgili görüşleri "*Bu ödevin size neler kazandırdığı düşünüyorsunuz?*" sorusuna verilen cevaplar üzerinden incelendi. Yapılan içerik analizinde farklı cevaplar 9 kategoride gruplandırıldı.

Tablo 4: Roman İncelemesi Çalışmasının Kazandırdıkları

Kategoriler	Sıklık
Roman okuma alışkanlığımı geliştirdi.	15
Tarihle ilgili bilgilerimi arttırdı.	13
Yazılı anlatım becerilerimi geliştirdi.	8
Tarihi olaylarla ilgili bakış açımı ve düşünce tarzımı geliştirdi.	7
Tarihe karşı olan ilgimi arttırdı.	5
Kitap incelemesi yapmayı öğrendim.	3
Kelime hazinemi geliştirdi.	3
Üniversite kütüphanesini tanıdım.	2
Herhangi bir şey kazandırmadı.	4

Katılımcıların tam yarısı (15 cevap) yapılan çalışmanın roman okuma alışkanlıklarının gelişmesine katkı sağladığını belirtmektedir. Bunların büyük çoğunluğu bu durumu "*Okuma alışkanlığımı geliştirdim*", "*Tarihi roman okuma alışkanlığı kazandırdı*", "*Roman okuma alışkanlığımı güçlendirdi*", "*Tarihi kitap okumayı sevmeye başladım*" gibi kısa ve genel ifadelerle dile getirmektedir. Bazı öğretmen adayları ise kitap okumaya karşı olan olumsuz tutumlarının değiştiğini daha ayrıntılı bir biçimde anlatmaktadır. Örneğin iki katılımcı şöyle yazmaktadır:

> *Hiç kitap okuma alışkanlığı olmayan insanlara bile zorla da olsa kitap okutturdu. Ben bugüne kadar hiç kitap okumamıştım. Ama bu aslında sandığım kadar kötü bir şey değilmiş. Bu ödevler sonunda içinde kitap okuma aşkı olan arkadaşların arttığına inanıyorum.*

> *Benim gibi kitaplarla arası iyi olmayan arkadaşlara roman okumayı sevdiriyor. İnsan okudukça kendinde bir şeyler değiştiğini görüyor. Mesela tatilde ödev olmadığı halde birkaç tane roman okumayı düşünüyorum. Çünkü okudukça yeni şeyler öğrendiğimi anlayabiliyorum. Bu da benim hoşuma gidiyor.*

Bazı öğretmen adayları ise genel olarak roman okuduklarını, ancak tarihsel roman okumadıklarını ve bu çalışmanın bu açıdan kendilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Örneğin:

Olumlu tarafı, tarihi roman okumayı fazla sevmezdim, hatta hiç tarihi roman okumamıştım. Fakat şimdi okumaktan zevk alıyorum. Bundan sonra genelde tarihi roman okumayı tercih edeceğim. Bir de, uzun süredir roman okumayı bırakmıştım. Bu çalışmayla yeniden başladım. Bundan sonra hobilerimin arasında olacak.

Bu veriler roman inceleme çalışmasının katılımcıların roman okumayla ilgili tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Öğretmen adaylarının önemli bir kısmı roman okumaya karşı tutumlarında olumlu bir değişiklik (*sevme, zevk alma, kitap okuma aşkı*, vs.) olduğunu ve bu konudaki alışkanlıklarının geliştiğini belirtmektedir. Elbette bu sonuç çalışma sonunda öğretmen adaylarının roman okuma alışkanlığı kazandıkları anlamına gelmemektedir. Böyle bir sonuca varabilmek için katılımcıların alışkanlıklarının değişimini süre içerisinde izlemek gerekmektedir. Ancak çalışmanın roman okuma alışkanlığının gelişmesine yönelik olumlu bir katkı sağladığı açık bir şekilde görülmektedir.

Öte yandan, roman inceleme çalışmasının bazı öğretmen adaylarının kitap okumaya karşı olumsuz tutumlarında hiçbir olumlu değişiklik yaratmadığı gözlemektedir. Bir katılımcı şunları belirtmektedir:

Bu ödevlerin olumsuz tarafları çok. Ben kitapların insanı dar bir çevreyle kısıtlandırdığını ve insanı ikiyüzlülüğe sevk eden bir anlayış içerdiğine inanırım. Bu yüzden kitap okunmasından ve okutulmasından nefret ederim. Bu ödev bana hiçbir şey kazandırmadı, aksine zaman kaybı oldu.

Kitap okumaya karşı, devam eden olumsuz tutumunu bu kadar açık bir şekilde dile getiren başka bir katılımcı bulunmuyor. Ancak daha dolaylı ifadelerle de olsa, diğer bazı öğretmen adayları da kitap okumaya karşı herhangi bir olumlu değişim yaşamadıklarını ifade etmektedirler. Bu katılımcılar sadece kitap okuma alışkanlığı açısından değil, genel olarak roman inceleme çalışmasının kendilerine "*bir şey kazandırmadığını*" düşünmektedir. Örneğin:

Romanları ödev zihniyetiyle okudum. Bu yüzden pek bir şey kazandığımı düşünmüyorum. Zorunlu olması da işi iyice sıkıcı hale getiriyor.

Bence bu çalışma gereksiz ve zaman kaybettiriyor. Bana bir şey kazandırmadı.

Ancak sayı olarak karşılaştırıldığında, bu konuda olumlu bir gelişme yaşadığını ifade eden katılımcıların (toplam 15), kitap okumaya karşı tutumunda herhangi bir olumlu değişim yaşamadığını doğrudan veya dolaylı bir biçimde belirtenlerden (toplam 4) açık bir biçimde fazla olduğu gözleniyor. Fakat 11 katılımcının kitap okuma konusundaki etkisi hakkında olumlu veya olumsuz bir fikir beyan etmediğini de göz önüne almak gerekir. Sonuç olarak, roman inceleme çalışmasının katılımcıların önemli bir bölümünün roman okumaya karşı tutumlarında olumlu bir etki doğurduğu, ancak bu sonucun grubun tümüne genellenemeyeceği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının en sık dile getirdikleri ikinci kazanım (13 cevap) tarihsel roman okumanın tarihle ilgili bilgilerini geliştirmesidir. Bazı katılımcılar bunu dile getirirken, aynı zamanda

romanların kurmaca eserler olduğunu ve bilgi güvenilirliğinin çok yüksek olmadığını da vurgulamaktadır. Örneğin:

İncelerken öğreniyorum. Hem ödev yapıyorum, hem de yeni bilgiler öğreniyorum. Ama söz konusu eserler roman olduğu için sonuçta kurgu eserler ve bilgilerin doğruluğuna tam olarak güvenemeyiz.

Ancak romanların bilgi kazandırdığını dile getirenlerin büyük çoğunluğu bu yönde herhangi bir açıklamada bulunmamaktadır. Yukarıda romanları seçmeyi etkileyen faktörlerin analizinde de, öğretmen adaylarının bir bölümünün tarihsel romanları salt edebi ve kurmaca eserler değil, tarihsel bilgi kaynağı olarak gördükleri görülmüştü. Kazanımlarla ilgili ortaya çıkan sonuç bu bulguyu teyit etmektedir.

Öğretmen adaylarının yaklaşık dörtte biri (8 cevap), roman inceleme çalışmasında yaptıkları etkinliklerinin yazılı anlatım becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Cevaplarda sadece özetleme ve değerlendirme gibi yazma etkinliklerine değil, bu açıdan okumanın olumlu etkisine de vurgu yapılmaktadır. Örneğin:

Özeti çıkarırken kendi cümlelerimizi kullandığımız için ve romanı okuduğumuz için ifade tarzımızın gelişmesi önemli bir kazanç.

Bu ödevlerin olumlu taraflarından birisi yazma düzeyinde seviye artışıdır. Sözcükleri doğru kullanarak anlaşılır ve düzgün cümleler kurmaya yardımcı oluyor.

Bence yazma yeteneğimi geliştirdi. Kitap okurken ve özetini çıkarırken bize not olarak döneceğini bildiğimiz için daha özenli yazıyoruz. Kelimeleri daha dikkatli seçiyoruz.

Kendimi biraz olsun daha iyi ifade etmeyi öğrendim.

Öğretmen adayları tarafından dile getirilen bir diğer husus (7 cevap) çalışmanın tarihi olaylarla ilgili düşünce tarzlarını ve bakış açılarını geliştirdiğidir. Katılımcılar bu açıdan özellikle iki noktaya vurgu yapıyorlar. Birinci olarak, romanlarda karşılaştıkları bilgi ve yaklaşımların tarihi olaylarla ilgili farklı bakış açılarını öğrenmelerini sağladığı belirtiliyor. Katılımcılar bunu "*okuduğum romanlar olaylar hakkında farklı bakış açıları kazanmamı sağladı*", "*kitaptaki konular olaylara farklı açılardan bakmamı sağladı*", "*bende düşünce farklılıkları oluşturdu*" gibi cümlelerle ifade etmektedir. İkinci olarak, katılımcılar özellikle roman değerlendirme etkinliğinin tarihi eserleri ve olayları daha iyi anlama ve yorumlama konusunda katkı sağladığını vurguluyorlar. Bunu "*yorum gücümü geliştirdi*", "*kitapları yorumlama alışkanlığı kazandırdı*", "*tarih konusunda düşünce tarzımı genişletti*", "*tarihi olayları daha iyi anlamamı sağladı*" gibi ifadelerle dile getirmektedirler.

Bazı katılımcılar (5 cevap) roman inceleme çalışması sonucunda tarihe karşı olan ilgilerinin arttığını belirtmektedir. Örneğin:

Bu ödev bana tarihin bir başka yüzünü gösterdi. Romanlarda okuduğum bazı tarihi kişi ve olayları merak etmeye başladım.

Tarihle ilgili yeni bir şeyler öğrenme hevesim arttı.

Daha az sayıda dile getirilen kitap incelemeyi öğrenme (3 cevap), kelime hazinesini geliştirme (3 cevap) ve üniversite kütüphanesini tanıma (2 cevap) kazanımlarına şu örnekler verilebilir:

Bir eserin nasıl incelenmesi gerektiği hakkında bilgi sahibi oldum.

Okudukça yeni kelimeler öğrendim. Bu da Osmanlıca derslerime ileride yardımcı olacak.

Bu ödev bana merkez kütüphaneyi tanıma fırsatı verdi.

Eleştiriler

Öğretmen adaylarının roman inceleme çalışması hakkındaki eleştirilerini ortaya çıkarmak için görüşme formunda "*Sizce bu ödevin olumsuz tarafları nelerdir? (Ödev hakkındaki eleştirileriniz)*" sorusu soruldu. Burada *eleştiriler* ile *zorluklar* arasındaki farkı açıklamak gerekir. *Zorluklar* öğretmen adayının o konudaki tutumundan bağımsız olarak, uygulamada zorlandığı hususlara işaret etmektedir. Zorlukla karşılaşma mutlaka o konuda olumsuz bir eleştirel tutum sergileme anlamına gelmemektedir. Yukarıda örnekleri incelendiği gibi, bir konuda zorlandığını ifade eden katılımcıların bazıları zorluğa rağmen bu uygulamayı "*gerekli*" ve "*faydalı*" bulurken, bazıları "*gereksiz*" bularak eleştirmektedir.

Katılımcıların olumsuz eleştiri olarak ifade ettiği hususlar 6 kategoride gruplaştırıldı. Katılımcıların dile getirdikleri eleştirilerin bir bölümü karşılaşılan zorluklarla ilişkilidir. Özellikle çalışmanın sınav dönemlerine denk gelmesinden dolayı zorluk yaşadığını belirten katılımcıların tümü bu durumu eleştirmektedir. Özet çıkarma konusunda zorluk yaşadığı belirten öğretmen adaylarının bazıları da özet çıkarma etkinliğini "gereksiz ve faydasız" bularak eleştirmektedir. Bu konulardaki görüşler yukarıda örnekleriyle ayrıntılı bir biçimde incelendiği için tekrar üzerinde durulmayacaktır.

Tablo 5: Katılımcıların Roman İncelemesi Çalışmasıyla İlgili Eleştirileri

Kategoriler	Sıklık
Sınav dönemlerine denk gelmesi	8
Çalışmanın zorunlu olması	7
İncelenen roman sayısı (3 roman) fazla	4
Çalışma genel olarak gereksiz ve faydasız.	4
Romanların özetini çıkarma gereksiz ve faydasız.	3
Çalışmanın eleştirilecek olumsuz bir yönü yok.	7

Zorluklar dışında öğretmen adaylarının en çok eleştirdikleri husus çalışmanın yılsonu başarı notunu etkileyecek zorunlu bir ödev olarak düzenlemesidir. Bunu dile getiren katılımcıların birçoğu roman okumaya ve incelemeye olumlu bakmaktadır. Ancak bunun yapmak zorunda oldukları bir görev olarak düzenlenmesinin bu konudaki istek ve motivasyonlarını olumsuz bir biçimde etkilediğini belirtiyorlar. Örneğin:

Ödev yapma zorunluluğunun olması. Bugüne kadar çok sayıda tarihi kitap okudum ama ilk kez sıkıldım.

Zorunlu olması kötü. Yani insanlar bu tür konularda zorunlu tutulduklarında yapmaz istemezler.

Kitap okumak bir görev olmamalı ya da bunun bir not karşılığı olmamalı.

Bir katılımcı araştırma eserinin zorunlu görev olarak verilmesini olumlu olarak tanımlarken, roman okumanın zorunlu tutulmasını yanlış olduğunu belirtiyor:

Zorunlu olarak okutulduğu için romandan yeteri kadar zevk alamıyoruz. Sırf ödev yapmış olmak için okuyorum. Bu da romanın güzelliğini fark etmemizi engelliyor. Ama araştırma kitabını zorunlu olarak okumanın her hangi bir olumsuz yanı yok.

Başka bir öğretmen adayı inceleme ödevlerinin isteğe bağlı olması gerektiğini şu şekilde savunuyor:

Zorunlu olması olumsuz. Çünkü herkes kendi isteğiyle gidip araştırmalı, okumalı. Sonuçta bu onu etkileyecek bir şey. Okumazsa, araştırmazsa kendine zararı var. Lütfen bu tür ödevler zorunlu olmasın.

Ancak başka bir katılımcı durumu daha farklı bir açıdan değerlendiriyor. Zorunlu olmasını başlangıçta olumlu karşılamasa da, sonucun olumlu olduğunu ve mecburi olmaması halinde bu çalışmayı yapmayacağını vurguluyor:

Zorunlu olması ilk başta biraz olumsuz ve isteksiz yapmaya itti. Sonra fark ettim ki, kısa bir zamanda üç kitabı bitirmişim. Moralim düzeldi. Artık şuna inanıyorum bize bazı şeyler zorla dayatılmadan biz yapmıyoruz.

Bazı katılımcıların (toplam 4) dile getirdikleri bir diğer eleştiri çalışma kapsamında incelenen roman sayısının (3 roman) fazla olmasıdır. Bu katılımcılar özellikle bu durumun çalışma zamanının azlığı açısından sorun yarattığını vurgulamaktadır. Örneğin:

Zaman konusunda daha esnek davranılabilirdi. Mesela bir dönem boyunca tek bir kitap inceletilebilirdi. Ama tüm boyutlarıyla öğretilebilirdi. Üç tane romanın çok fazla olduğunu düşünüyorum.

Bir öğretmen adayı ise "*sayıca fazla*" roman ödevi yapmanın kendisini "*kitap okumadan soğuduğunu*" ve "*kitaplara karşı bir tavır takınmaya*" neden olduğunu ifade etmektedir.

Bazı öğretmen adayları roman inceleme ödevine karşı genel bir olumsuz tutum sergilemektedir. Kazanımlarla ilgili soruda çalışmanın kendilerine "*hiçbir şey kazandırmadığını*" ifade eden katılımcılar, roman inceleme çalışmasını genel itibariyle "*gereksiz*", "*zaman kaybettirici*" ve "*faydasız*" buluyorlar. Bu öğretmen adayları roman okumaya karşı da oldukça olumsuz tutumlar sergilemektedir. Çalışmaya katılanlar içerisinde, bu şekilde tamamen olumsuz bir tavır sergileyenlerin sayısının oldukça düşük olduğu görülmektedir (toplam 4).

Öğretmen adaylarının bazıları ise çalışmanın "*hiçbir olumsuz yönü olmadığını*" ifade etmektedir (7 cevap). Görüldüğü gibi, çalışmaya karşı tamamen olumlu bir tavır sergileyenler de katılımcılar arasında nispeten küçük bir grubu oluşturmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun roman inceleme çalışmasına bakışı hem "*olumlu*", hem de "*olumsuz*" unsurlar içermektedir.

Cinsiyet Açısından Farklılaşma

Bu araştırmada küçük ölçekli örnekleme dayanan nitel bir yöntem kullanıldığı ve çalışma grubu homojen sayılabilecek bir nitelik taşıdığı için bulgular farklı değişkenler açısından değerlendirilmemiştir. Sadece cinsiyet değişkeni açısından kayda değer bir farklılaşmanın olup olmadığı incelendi. Çalışamaya 13 kadın, 17 erkek öğretmen adayı katıldı. Burada önemle vurgulamak gerekir ki, örneklem sayısı açısından değerlendirildiğinde aşağıda yapılan yüzdelik hesaplamalarının istatistiksel güvenilirliği yoktur. Sadece durumu tasvir etmek için kullanılmıştır.

Kadın ve erkek katılımcılar arasında bazı açılardan önemli farklılıkların olduğu gözlenmektedir. *Karşılaşılan zorluklar* açısından değerlendirildiğinde, erkeklerin kadınlara göre daha fazla sayıda zorluğa vurgu yaptıkları görülmektedir. Erkeklerin % 65'i özet yapma konusunda zorlandığını ifade ederken, bu oran kadınlarda % 38'dir. Roman seçme konusundaki bir farklılık da bu açıdan oldukça anlamlıdır. Erkeklerin % 40'ı incelediği romanları seçerken sayfa sayısının az olmasına dikkat ettiğini belirtirken, bu oran kadınlarda sadece % 8'dir. Roman incelemesinin sınav zamanlarına denk geldiği için zorluk yaşadığını ifade edenlerin oranı erkekler arasında % 35, kadınlar arasında % 15'tir. Diğer zorluklar açısından önemli bir farklılaşma gözlenmemektedir.

Kazanımlar açısından bakıldığında kadın ve erkek katılımcılar arasında önemli sayılabilecek bir farklılaşma gözlenmemektedir. *Olumsuz yönler ve eleştiriler* açısından sadece zorluklarla çakışan eleştiri olan sınav zamanına denk gelme konusunda yukarıda açıklanan farklılık var. Bunun dışında bir farklılaşma gözlenmemektedir. Roman inceleme çalışmasının "*hiçbir olumsuz yönü olmadığını*" düşünenler arasında da, "*hiçbir olumlu yönü olmadığını*" veya "*hiçbir şey kazanmadıklarını*" düşünenler arasında da kadın-erkek oranı birbirine oldukça yakındır.

Sonuç olarak, *zorluklar* açısından kadın ve erkek katılımcılar arasında bazı önemli farklılıklar ortaya çıksa da, genel olarak değerlendirildiğinde çalışma bulgularında cinsiyet değişkeni açısından belirgin bir farklılaşma gözlenmemektedir.

SONUÇLAR VE UYGULAYICI İÇİN DERSLER

Yukarıda açıklandığı gibi, bu araştırmanın temel amacı araştırmacının kendi öğretim uygulamasını değerlendirmek ve geliştirmektir. Burada araştırmanın genel sonuçlarının yanı sıra, daha sonraki uygulamalarda dikkate alınmak üzere çıkarılan dersler kısaca özetlenmiştir.

Araştırma bulguları yapılan roman incelemelerinin hedeflerine önemli ölçüde ulaştığını göstermektedir. Bütün katılımcılar için söz konusu olmasa da, roman incelemesi çalışması öğretmen adaylarının kitap okumaya karşı tutumlarında olumlu bir gelişme sağladığı gözleniyor. Ayrıca yazılı anlatım becerisinin gelişmesi, tarih konusunda bakış açısı ve düşünme tarzlarının değişimi, tarihe karşı ilginin artması gibi çalışmada hedeflenen diğer kazanımların kısmen de olsa sağlandığı söylenebilir. Bu sonuçlar ışığında, söz konusu tarihsel roman inceleme modelinin önümüzdeki yıllarda geliştirilerek uygulanması uygun görülmüştür.

Çalışmanın etkinliğinin arttırılması için, katılımcılar tarafından dile getirilen zorluk ve eleştirilere göre gözden geçirilmesi gerekmektedir. Özetleme hem zaman faktörü açısından, hem de

"*zorluk*" ve "*sıkıcılık*" açısından öğretmen adaylarının en fazla dile getirdikleri husustur. Çalışmanın hedeflediği kazanımlar açısından özetleme etkinliği önemlidir. Ancak roman inceleme çalışmasının temel amacı öğretmen adaylarını hem kitap okumaya teşvik etmek, hem de inceleme çalışmalarına hazırlamak olduğu için onlarda olumlu tutumlar geliştirmek daha önemlidir. Bu yüzden özetleme etkinliğinden tamamen vazgeçilmeden ağırlığının biraz azaltılması uygun olacaktır. Mesela, çalışma kapsamında incelenen bazı romanlar için özetleme öngörülürken, bazılarında roman karakterlerinin tanıtılması ve tahlili gibi daha kolay ve az zaman alan etkinlikler istenebilir.

Katılımcıların dile getirdikleri bir diğer önemli zorluk olan incelemelerin sınav dönemleriyle çakışması konusunda da düzenlemeler yapmak gerekir. Yukarıda incelendiği gibi, bu durumun temel sebebi öğretmen adaylarının kendi çalışma takvimlerini iyi düzenleyememeleridir. Bazı zorlayıcı kurallar getirilerek, bu konuda daha iyi organize olmaları sağlanabilir. İnceleme raporlarının ders sorumlusuna teslim tarihinin sıkı bir biçimde belirlenmiş bir takvim çerçevesinde, vize ve final sınavlarıyla çakışmayacak bir biçimde olmasının sağlanması oldukça faydalı olacaktır.

Araştırma bulguları öğretmen adaylarının diğer ülkelerin tarihlerini konu alan romanlara pek ilgi göstermediklerini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının kendi ulusal tarihlerine bu derece ilgi göstermeleri olumlu bir durumdur. Ancak, diğer milletlerin tarihlerine de ilgi duymak ve yabancı yazarların eserlerini tanımak öğretmen adaylarının ufuklarının genişlemesi ve bakış açılarının gelişmesi açısından önemlidir. Dolayısıyla öğretmen adayların diğer milletlerin tarihlerini konu alan romanları okumaları teşvik edilebilir. Bu amaçla, mesela incelenen üç romandan birisinin bu tür bir eser olması öngörülebilir.

Bazı konularda ise, eleştiri ve zorluklara rağmen uygulamanın olduğu şekliyle devam etmesi gerektiği düşünülmektedir. Katılımcıların en sık dile getirdiği eleştirilerden birisi olan çalışmanın zorunlu olması gerekli bir durumdur. Maalesef öğretmen adaylarının pek azı kitap okuma konusunda gönüllüdür. Zaten bu çalışmanın çıkış noktası da bu sorunun iyileştirilmesi amacıdır. Az sayıda da olsa bazı öğretmen adaylarında, zorunlu yapılan bu çalışmanın istenilenin tam tersi tutumlar yarattığı gözlenmiştir. Ancak grubun genelinde elde edilen olumlu sonuçlara varılabilmesi için, bu göze alınması gereken bir maliyettir.

Aynı şekilde çalışma kapsamında incelenen roman sayısında da (3) herhangi bir azaltma düşünülmemektedir. Çalışmanın amacı sadece inceleme çalışmasını öğretmek değil, kitap okumaya teşvik etmek olduğu için roman sayısının belirli bir sayıda olması gerekmektedir.

KAYNAKLAR

Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(3), 461 - 470. http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005_cilt3/sayi_4/461-470.pdf (17.01.2011 tarihinde erişilmiştir)

Ata, B. (2000). Tarih Öğretiminde Bir Araç Olarak Tarihi Romanlar. *Türk Yurdu,* sayı: 153-154, 158-165.

Chou, C. (2010). Investigating the effects of incorporating collaborative action research into an in-service teacher training program. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2728–2734.

Greenwood, D. J. & Levin, M. (2007). *Introduction to Action Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Karaşahin, M. (2009). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okuma Kültürlerinin Değerlendirilmesi*. Ankara: MEB EARGED. http://earged.meb.gov.tr/tamamlanan/Ogretmenlerin_okuma_kulturleri.pdf (17.01.2011 tarihinde erişilmiştir)

Kuş, Z. ve Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Durumları: (İlgi, Alışkanlık ve Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri). *Türk Kütüphaneciliği*, *24*(1), 11-32.

Milli Eğitim Bakanlığı - MEB (2007). *Öğrencilerin Okuma Düzeyleri*. Ankara: MEB EARGED http://earged.meb.gov.tr/tamamlanan/okuma_duzey.pdf (17.01.2011 tarihinde erişilmiştir)

Mitchell, S. N., Reilly, R. C. & Logue, M. E. (2009). Benefits of collaborative action research for the beginning teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25, 344–349.

Norton L. S. (2009). *Action Research in Teaching and Learning: A Practical Guide to Conducting Pedagogical Research in Universities*. Abingdon: Routledge.

Odabaş, H., Odabaş Z. Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği, *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465. http://www.unak.org.tr/BilgiDunyasi/gorusler/2008/cilt9/sayi2/431-465.pdf (17.01.2011 tarihinde erişilmiştir)

Paisey, C. & Paisey, N. J. (2005). Improving accounting education through the use of action research. *Journal of Accounting Education*, 23, 1-19.

Şimşek, A. (2006). Tarihsel Romanın Eğitimsel İşlevi. *Bilig*, 37, 65-80. http://www.yesevi.edu.tr/files/article/20.pdf (18.09.2010 tarihinde erişilmiştir)

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, B., Eda Köse, E. ve Korkut, Ş.(2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, *23*(1), 22-51.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALDIKLARI DRAMA DERSİNİN MESLEKİ VE KİŞİSEL GELİŞİMLERİNE YÖNELİK KATKILARI HAKKINDA GÖRÜŞ VE TUTUMLARI

THE OPINION AND ATTITUDES OF SOCIAL STUDIES TEACHER CANDITATES ABOUT THE CONTRIBUTION OF DRAMA COURSE ON THEIR PROFESSIONAL AND PERSONAL PROGRESS

Bülent Tarman[b] **Burçin Kuran**[a]

[a]*Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fak. Eğitim Programı Ve Öğretim Yüksek Lisans Öğrencisi*

burcinkrn@hotmail.com

[b]*Yrd. Doç. Dr.Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fak. Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretim Üyesi*

btarman@gmail.com

ÖZET

Bu araştırma; Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının lisans döneminde aldıkları drama derslerinin mesleki ve kişisel gelişimlerine ne yönde katkı sağlayabileceğine dair görüş ve tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini; 2010-2011 yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda darama derslerine katılan 119 4. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Örneklem tekniği olarak olasılık temelli örneklem tekniklerinden küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak ise; anket, gözlem formu kullanılmasının yanı sıra odak grup görüşmeleri ve yarı yapılandırılmış mülakatlara da yer verilerek veri çeşitlemesi sağlanmıştır. Araştırmanın deseni durum çalışması şeklindedir. Böylece bu desen kullanılarak öğrencilerin süreci nasıl etkiledikleri ve süreçten nasıl etkilendikleri belirlenmiştir. Anket tekniği uygulaması yapılan sınıflarda kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasındaki farklılığın anlamlılık düzeyini saptamak amacıyla SPSS 17,0 programı kullanılarak ve diğer bulgular ise yorumlanarak içerik analizi yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Drama, Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları Görüşleri, İçerik Analizi, Mesleki Ve Kişisel Gelişim.*

ABSTRACT

The main purpose of this research is to determine the views and attitudes of social studies teacher candidates' about the drama course they take in the last year of their undergraduate program This research is also aimed to examine the contribution of this drama course on the development of professional and personal progress of the teacher candidates. Participants of this study consist of 119 students who are in the last (4th)year of the program and attended to drama courses in Social Studies Education Department in A. Kelesoglu Faculty of Education of Selçuk University in 2010 -2011 academic year and their instructors. Cluster sampling method among the probability based sampling methods is used as a sample method of this research. Survey and observation form are used as data gathering tool in addition to focus grouped interview and semi structured interviews. The design of the study is a case study to determine how students influence the teaching/learning process as well as how these students were affected from the same process. To determine whether there is any meaningful difference between the opinions of female and male students who were interviewed in this study, SPSS 17,0 program is used. Furthermore, content analysis method is also applied for other findings.

Key Words: *Drama, Social Studies, Teacher Candidates' Views, Content Analysis, Personal and Professional Progress.*

GİRİŞ

İnsanlar, yaşamları boyunca çevresi ile etkileşim içerisine girerek çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerlerler kazanmaktadır. Bu yaşantılar, bireylerde kalıcı izli davranış değişikliği yaratarak öğrenmenin temelini oluşturur (Senemoğlu, 2011). İstendik davranış değişiklikleri belli bir plan ve program dâhilinde okullarda sağlanmaktadır (Demirel, 2008). Bu aktarım eğitim programları ile gerçekleşir. Eğitim programı; bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim kurumunun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar (Varış, 1998).

Eğitim programının dört temel öğesi vardır. Bu öğeleri oluşturan ilk basamak amaçlardır. Amaçlar: bireylerde gerçekleşmesi beklenen davranış değişiklikleridir. İkinci basamak içerik boyutudur. Belirlenen amaçlar doğrultusunda öğrencilere aktırılacak bilgileri içerir. Üçüncü basamak; içeriğin aktarılmasında izlenen yolu oluşturan yöntem ve tekniklerdir. Son basamak ise; istenen davranış değişikliğinin gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçme amaçlı değerlendirme boyutu oluşturur (Demirel; 2008). Bu boyutlar incelenecek olursa, yeni eğitim programında içeriğin aktarılmasında izlenen yol olarak kullanılan farklı yöntem teknikler ile öğrencilerin sürece aktif katılımı sağlanmalıdır. Drama yöntemi ise bu amaca yönelik kullanılan etkili yöntemlerden biridir.

Dram sanatı; hayali ya da geçmişteki gerçek olayları ele alan; seyirci önünde o an oluyormuş duygusunu veren mimetik (taklit ve öykünmeye dayalı) bir aksiyon olarak tanımlanır (Esslin, 1987). Dram sanatı ile drama ilişkilidir. ‘’Drama ‘’sözcüğü, eski Yunancadaki anlamı ile ‘hareketi, aksiyonu’ imlemektedir (Şener, 1997).

Eğitimde drama konusunun tarihsel süreci incelendiğinde; ilk defa ele alan Harriet Finlay Johnson olmuştur. Bir köy öğretmeni olan Johnson’ın 1911’de The Dramatic Method Of Teaching (öğretimin dramatik yöntemi) adlı kitabı, bu alanda yazılan ilk eserlerdendir (Bolton, 1984).

Eğitimde drama kavramı okul programlarında iki farklı biçimde işlev görmekte ve adlandırılmaktadır. Hem farklı içerik birimlerinin öğretiminde bir yöntem olarak kullanılmakta hem de ‘drama dersi’ adı altında, dram sanatı yoluyla bireysel gelişimi desteklemekte ve sanat yaratımı ortaya koymakta kullanılmaktadır. (Somers, 1994).

Drama çalışmaları ülkemize 1908’de tiyatro etkinlikleriyle kısmen başlamış, 1926’da ilkokul programlarında ‘dramatizasyon’ sözcüğüyle eğitime girmiştir (Üstündağ, 2006).

Drama yöntemi; yapılandırmacı öğrenme ortamlarında kullanılan etkili yöntemlerden biridir. Bu yöntem ile öğrenciler, herhangi bir problem karşısında akılcı çözümler üretme, kendine güven duyma, karar verme, kendini ifade edebilme gibi becerilerin gelişimlerine katkı sağlayarak, yaparak yaşayarak öğrenmeler gerçekleştirmektedirler. Öğrencilerin zihinsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişimine de katkı sağlar. Bunların yanı sıra oyun sayesinde söz dağarcığı genişler ve yaşantılar kazanır. Böylelikle bilgiye ulaşma süreci aktif olarak gerçekleştiğinden, kalıcı öğrenmeler sağlanmış olur (Üstündağ, 2006).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Dramanın Sosyal Bilgiler dersi için etkili bir yöntem olduğu ve öğretmen adaylarının bu yöntemi daha etkin bir şeklide kullanabilmeleri için eğitim almaları gerektiği, yapılan araştırmaların ortak bulgularındandır.

Sosyal Bilgiler dersi eğitim programlarında bilgi yığını olarak görülmektedir. Bu bilgilerin aktarımında ise öğretmenler genel olarak anlatım yöntemine başvurmaktadır. Bu durum öğrenciler için sıkıcı ve hatta zaman zaman ezber yapılan bir ders haline dönüşebilmektedir. Bu dersi sıkıcılıktan kurtarabilmek ve daha kalıcı öğrenmeler sağlayabilmek için drama etkili yöntemlerden biridir(Adıgüzel, 2001).Sosyal bilgiler dersinde drama yöntemi kullanılarak dersin içeriğinde bulunan soyut konuların somutlaştırılması sağlanabilir. Böylelikle öğrenciler öğretme- öğrenme sürecinde aktif

olarak katılırlar ve geçmişte yaşanan olayları canlandırarak geçmişlerini bugünün gözüyle değerlendirebilirler (Üstündağ; 2006).

Bu yöntemde öğretmenler rehber olarak öğrencilere yol gösterir. Bu sebeple öğretmenlerin drama ile ilgili eğitim alması oldukça önemlidir. Drama eğitimi günümüzde öğretmen yetiştirme programlarında, üniversitelerde, yüksek lisans programlarında verilmektedir. Böylelikle eğitim fakültelerindeki öğretmen adayları bu eğitimi alarak meslek hayatlarında drama yöntemini etkili bir şekilde kullanabilirler. Bunun yanı sıra kişisel gelişimlerine de katkı sağlanabilir(Akhan,2009).

Ormancı, Ören (2010)'nin yaptığı araştırmada elde edilen bulgulara göre; adayların üniversitede aldıkları drama dersinin meslek hayatlarına katkıda bulunduğunu, bunun yanı sıra ilköğretim derslerinde kullanılmasının öğrencilerin empati kurma, yaratıcı ve eleştirel düşünme, özgüven kazanma, sosyalleşme, iletişim kurma gibi kazanımlarını gerçekleştirebilmelerine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, yüksek öğretimde öğretmen adaylarına uygulamalar yaptırılarak dramanın kullanımına yönelik bilgi ve becerilerinin artırılması önerilmiştir.

Ünal (2002)'ın yaptığı araştırma ise; sınıf öğretmeni adaylarının ilköğretimde drama dersine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin ilköğretimde drama dersine ilişkin tutum düzeylerinin öğretim şekli, cinsiyet ve okul başarı durumlarına göre farklılıklar gösterdiği, genel olarak bakıldığında tüm öğrencilerin olumlu tutumlara sahip oldukları görülmüştür.

Karadağ ve Çalışkan(2006)'a göre elde edilen bulgular ise; derslerde drama yönteminin kullanılması geleneksel yöntemlere göre daha kalıcı öğrenmeler sağlamaktadır şeklindedir.. Öğretmenlerin drama yöntemini kullanabilmeleri için ise; alan bilgisine sahip olmalarının yanında iyi bir drama lideri olmaları da gerekli olduğu önerisinde bulunmuştur.

Korkmaz, Çalışkan ve Karadağ (2007)'ın yaptığı diğer bir çalışmada**;** drama yönteminin öğrencilerin duygularını, düş gücünü dikkate alan, gözlem becerisini geliştiren çağdaş bir yöntem olarak daha etkili bir öğrenme sağlamaktadır bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca Eğitim fakültelerinde öğretmenlik programlarında da zorunlu ders kapsamına alınması, Yüksek Lisans ve Doktora programlarına Drama Programları açılarak Eğitim Fakültelerine ve öğretim kurumlarına nitelikli öğretim elemanı yetiştirilmesi önerilerinde bulunmuştur.

Sever, Yalçınkaya, Mazman (2009)'nın çalışmalarında dramatizasyon yöntemi bütün yönleriyle ele alınarak, sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasının önemi ve etkileri ortaya koyulmuştur. İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde konuların somutlaştırılması için dramatisazyon yönteminin etkili yöntemlerden biri olduğu bulgusuna ulaşılmış ve dramatizasyon yönteminde

öğretmen konuyu belirlemeli, etkinliğin nasıl oynanacağını açıklamalı, etkinliği tartışma ile sonuçlandırılmalıdır şeklinde ifadelere yer vererek öğretmenlere düşen sorumluluklardan bahsetmiştir. Dolaylısıyla bu yöntem için öğretmenlerin drama eğitimi almasındaki önemi ortaya koyulmuştur.

Okvuran (2003) ; drama öğretmenin yeterlilikleri üzerine yaptığı çalışmada, drama liderinin birçok beceriye sahip olması gerektiğini ve bu becerilere sahip olmanın kolay olmadığını ifade etmektedir. Drama için gerekli yeterlilik/becerilerin kazanılabilmesi için de, drama bilinci ve bilgisinin gerekli olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının drama konusunda eğitimlerine daha fazla önem kazanmaktadır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın örneklem tekniği, araştırma deseni, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ VE TEKNİĞİ

Araştırmanın örneklemini; 2010- 2011 yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler öğretmenliği ana bilim dalında drama derslerine katılan 149 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklemde yer verilen öğretmen adayları son sınıfta ve farklı şubelerde öğrenim görmektedir. Çalışılan evrende kendi içerisinde belirli özellikler gösteren değişik grupların olması nedeniyle olasılık temelli örnekleme yöntemleri içende yer alan küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım, Şimşek; 1999).

ARAŞTIRMANIN DESENİ

Araştırmanın modeli; görüşlerin t testi sonuçlarına ilişkin niceliksel; durum çalışması deseni ile betimsel analiz yöntemi ile niteliksel özellikler taşımaktadır. Durum çalışmasının en güçlü yanlarından biri; bir olay ya da duruma konsantre olmaya ve birbirini etkileyen prosesler belirlemeye elverişli olmasıdır (Arıkan; 2004). Durum çalışması, bir mahalle, bir örgüt, bir sınıf gibi doğal çevre içerisinde gerçekleştirilir ve çalışmaya konu olan ortam veya olaylar bütüncül olarak yorumlanır. Durum çalışması ‘nasıl’ ve ‘niçin’ sorularını temele alır. Bu bağlamda öğretmen adaylarından oluşan çalışma grubunun süreci nasıl etkiledikleri ve süreçten nasıl etkilendikleri hakkında bilgi toplanmıştır. Farklı şubelerde dersi alan öğretmen adaylarının görüşleri öncelikle kendi sınıfları içerisinde değerlendirilmiş daha sonra ise diğer şubeler ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu nedenle durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır(Yıldırım, Şimşek; 1999).

VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Veriler toplanırken öncelikle drama derslerinin işleniş biçimi belirlemek amacıyla; drama derslerinin işlendiği ortamın fiziksel özellikleri, sınıf içindeki rollere yönelik sınıfın biçimsel yapısı, öğretim görevlisi ve öğrenciler arasındaki etkileşimi, sınıf içindeki uygun olan veya olmayan öğrenci davranışları aktarmak üzere sınıfın bilişsel yapısına yer veren gözlem formu kullanılmıştır. Daha sonra bütün şubelere 5'li likert tipinde hazırlanan anket formu uygulanmıştır. Bu ölçekte her madde için kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, kesinlikle katılıyorum, katılıyorum şeklinde seçenekler bulunmaktadır. Verilen cevapların frekans ve yüzdeleri belirlenerek tablolaştırılmıştır. Bu tablo görüş ve tutumlar olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Bu temalarda kendi içinde kategorilere ayrılarak içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, dokümanların ve diğer iletişim formlarının anlamlarını sistematik olarak belirlemeye çalışır ve çeşitli kategorilerde incelenmesini sağlar (Gürsakal,2001). Daha sonra ise kız ve erkek görüşleri arasındaki farklılığın anlamlılık düzeyini saptamak amacıyla SPSS 17.00 programı kullanılarak t testi uygulaması yapılmıştır. t testi iki ayrı ortalama arasındaki ayrımın anlamlı olup olmadığını istatiksel biçimde yorumlamak amacıyla kullanılır. t testi, veri sayısının 30'un altında olan gözlemlerden oluşan dağılımlarda kullanılan yöntemlerdendir (Arslantürk; 1995).

Anket formunda verilen cevapların desteklenmesi amacıyla odak grup görüşmeleri ve yarı yapılandırılmış mülakatlara yer verilmiştir. Odak grup görüşmelerinde görüşmeci ortaya bir konu atar ve görüşülenlerin konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini ifade etmesine imkân sağlar. Bu teknikte asıl amaç katılımcıların konu hakkındaki ortak görüşlerini açığa çıkarmaktır. Katılımcı sayısı 6 ile 15 kişi arasında değişebilir (Kuş; 2003). Görüşmeci katılımcıların fikirlerini belirlemek amacıyla rahat bir ortam yaratarak görüşmeyi dikkatli ve planlı bir şekilde yürütmelidir (Gürsakal; 2001). Yarı yapılandırılmış mülakatlarda ise; kaynak kişinin ilgi, tutum ve davranışlarını ortaya çıkarmak üzere iki kişi arasında düzenlenir. Sorular önceden hazırdır fakat görüşme esnasında meydana çıkan fikirler doğrultusunda katılımcıya yeni sorular yöneltilebilir (Balcı; 1995) mülakatlar ve odak grup görüşmeleri, öğretmen adaylarından gönüllü olarak seçilen gruplarla yapılmıştır. Veriler öncelikle kayıt cihazlarına kaydedilmiş daha sonra ise dikkatle yazıya dönüştürülmüştür. Görüşme kayıtlarından bazılarına bulgular bölümünde yer verilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına uygulanan anket sonucu elde edilen veriler, t testi sonuçları, yarı yapılandırılmış mülakat ve odak grup görüşmesi sonucunda meydana gelen verilere yer verilmiştir. Anket içerisinde yer alan maddeler ile temalar oluşturulup tablolar şeklinde gösterilmiştir. Yarı yapılandırılmış mülakatlarda ve odak grup görüşmelerinde yer

alan verilerin bir kısmı ise aynen aktarılmıştır. Öğretmen adaylarının isimleri gizli tutularak A, B,C,D,E,F,G,H şeklinde kodlanmıştır.

Öğretmen adaylarına drama dersinin mesleki ve kişisel gelişime katkıları amacı ile uygulanan anket sonuçları tablolaştırılmıştır. Bu tabloda veriler görüşler ve tutumlar olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Bu temalar ise mesleki gelişim ve kişisel gelişim kategorilerine ayrılarak incelenmiştir. Sonuçlara ilişkin bulgulara ise Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. ***Öğretmen adaylarının aldıkları drama dersi ile mesleki ve kişisel gelişime katkıları hakkında görüş ve tutumlar***

			4/A		4/A II. öğretim		4/B		4/B II. Öğretim	
			F	%	f	%	f	%	f	%
GÖRÜŞLER	MESLEKİ GELİŞİM	Sosyal bilgiler dersi içeriğine uygun bulma	11	44	13	46.4	19	57.6	15	44.1
		Meslek hayatında etkili bir şekilde kullanabilme	10	40	15	53.6	12	36.4	15	44.1
		Mesleki gelişime katkı sağladığını düşünme	15	60	16	57.1	14	42.4	18	52.9
		Sosyal bilgiler dersinin tüm bölümlerinde uygun yöntem olarak görme	8	32	10	35.7	8	24.2	10	29.4
		Öğretmen adayları için gerekli bir ders olarak görme	10	40	15	53.6	14	42.4	16	47.1
		Sosyal bilgiler dersi için etkili bir yöntem	11	44	12	42.9	16	48.5	15	44.1
	KİŞİSEL GELİŞİM	Kendini ifade edebilme becerisi	14	56	17	60.7	16	48.5	17	50
		Sosyal çevre ile etkileşim becerisi	16	64	16	57.1	13	39.4	14	41.2
		Özgüvenin artması	13	52	18	64.3	10	30.3	15	44.1
		Problemler karşısında akıllı çözüm yolları üretebilme	11	44	14	50	10	30.3	14	41.2
		Empati	14	56	16	57.1	15	45.5	17	50
		Karar verebilme becerisi	9	36	11	39.3	11	33.3	13	38.2
		Beden dilini kullanabilme	11	44	15	53.6	11	33.3	19	55.9
TUTUMLAR		Uygulamaları yetersiz bulma	13	52	12	42.9	16	48.5	10	29.4
		Yeni eğitim sistemine uygunluk	14	56	14	50	16	48.5	12	35.3
		Derse yönelik beklentilerin karşılanması	10	40	14	50	13	39.4	21	61.8
		Materyal hazırlarken zorlanmama	13	52	12	42.9	15	45.5	13	38.2
		Etkinlikler için çok fazla zaman ve emek harcama	8	32	27	96.4	14	42.4	14	41.2
		Farklı zeka alanlarına uygunluk	13	52	15	53.6	20	60.6	20	58.8

Tablo 1. incelendiğinde; mesleki ve kişisel gelişime katkı oranları öğretmen adaylarının olumlu görüş ve tutumlara sahip olduğunu göstermektedir.

Mesleki gelişim temasının alt kategorilerden *mesleki gelişime katkı sağlayabileceğini düşünme* ve *Sosyal bilgiler ders içeriğindeki tüm bölümlerine uygun olma* görüşlerindeki oranlar dikkat çekmektedir. Bu tabloda 4/A şubesindeki adayların % 60'ı, 4/A II. öğretim adaylarının %57.1, 4/B şubesindeki adayların %42.4, 4/B II. öğretim adaylarının %52.9'i drama yöntemini mesleki gelişimlerine katkı sağladığı görüşündedir. 7 öğretmen adayı ile yaptığımız yarı yapılandırılmış mülakatlarda verilen cevaplarda bu bulguları destekler niteliktedir. Aday A mesleki gelişime katkı konusunda ***'' İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine ders anlatacağımız için düz anlatım çocukların***

dikkatini kolayca dağıtabiliyor. Drama gibi farklı etkinliklerin olması çocuklarını dikkatini daha iyi toparlamasını sağlayabilir ve öğrenmeleri daha kalıcı hale getirebilir. Bizim üniversitede aldığımız drama eğitimi ile bu yöntemi meslek hayatımızda daha etkili kullanabilmemize olanak sağlamış oldu.'' İfadesini kullanmıştır. Aday E ise ''***Sosyal bilgiler dersi hayatla iç içe olan bir ders. Bunun yanı sıra birçok bilginin ve sorumluluğun verildiği bir ders. Hitap ettiği yaş aralığı da oyun çağında olan çocukların bulunduğu yaş aralığında. Konuları sıkıcı sınıf ortamından kurtarıp öğrencilerinde katılımıyla drama etkinlikleri ile öğretilmesinin faydalı olabileceğini düşünüyorum. Bunun için elbette bizim gibi öğretmen adaylarının drama eğitimi almaları oldukça önemli. Aldığımız eğitim sayesinde mesleki gelişimimize katkı sağlandığını düşünüyorum.''*** Aday D "***kısa sürede gördüğüm eğitim bile bana çok şey kazandırdı. En çok da derslerde daha aktif olmamı sağladı. Ayrıca staj yaparken öğrencilere anlattıktan sonra eğer öğrenciler anlayamadıysa vazgeçme durumu oluyordu. Ama drama dersleri aldıktan sonra öğretmekten vazgeçmeyip, drama etkinlikleriyle öğretmeye başladım. Hem öğrenciler hem ben drama ile işlenen derslerden daha çok zevk aldım. Staj uygulamalarındaki bu deneyimlerimi meslek hayatıma yansıtacağımı düşünüyorum"*** şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Fakat 4/A şubesindeki adayların %32'si, 4/A II. öğretim adaylarının %35,7'si, 4/B şubesindeki adayların %24,2'si, 4/B II. öğretim adaylarının %29,4'ünün *Sosyal bilgiler dersinin içeriğinde bulunan tüm bölümlerine uygunluk* kategorisinde diğer kategorilere oranla daha az katıldıkları dikkat çekmektedir. Yapılan odak grup görüşmelerinde ortaya çıkan fikirler de bu durumu destekler niteliktedir. Bir öğretmen adayı görüşme esnasında *özellikle* ''***Sosyal bilgiler dersi içeriğinde yer alan özellikle tarih bölümlerinde en fazla savaş canlandırmaları yapabileceklerini ama diğer tarih konuları için drama yönteminin uygulamada sıkıntılar yaşanabileceğini*** ''belirtmiştir. Diğer bir öğretmen görüşme esnasında bu durumun tam aksini savunup '' tarih konusu veya vatandaşlık ile ilgili bir konu aktarımında öğrenciler çeşitli drama etkinlikleriyle daha kalıcı öğrenmeler sağlayabilirler'' şeklinde görüş bildirmiştir.

Kişisel gelişim temasının alt kategorilerindeki oranlar da ise özellikle *kendini ifade edebilme* ve *empati kurabilme* becerilerinin gelişiminde katkı sağladığı yönündedir. 4/A şubesindeki adayların %56'Sı, 4/A II. öğretim adaylarının %60,7'si, 4/B şubesindeki adayların %48,5'i, 4/B II. öğretim adaylarının %50'si *Kendini ifade edebilme becerisi*ne katkı sağladığı görüşündedir. Yarı yapılandırılmış mülakatlarda da aday C " ***drama derslerindeki etkinlikler anlamda doğaçlama olduğu için; bilişsel yönde gelişmemizi sağladığını düşünüyorum. İnsanlar önüne çıkıp kendimi ifade etme becerimin güçlendiğini hissediyorum. Bizim mesleğimizi icra etme konusunda da, kendimizi ne kadar iyi ifade edebilirsek öğrencilerimiz bizi daha net bir şekilde anlayabilirler.''*** görüşündedir. Aday B ise ***" Diğer derslerde bir konu alırsınız, anlatırsınız veya sunum yaparsınız. Drama dersinde ise doğaçlama olduğundan dolayı kişisel gelişim açısından önemli katkıları olduğunu düşünüyorum. Drama liderliği yaptım ve bu liderlik bende daha aktif katılım duygusu, her ortamda bir liderlik yapma hissi veriyor. Bütün bunların yanı sıra artık kendimi daha iyi ifade***

edebildiğimi düşünüyorum." şeklinde görüş belirtmiştir. Kişisel gelişim temasının dikkat çeken diğer bir kategorisi ise empati kurabilme becerisine sağladığı katkılar hakkındadır. Tabloda görüldüğü üzere 4/A şubesindeki adayların %56'sı, 4/A II. öğretim adaylarının %57,1'i, 4/B şubesindeki adayların %45,5'i, 4/B II. öğretim adaylarının %50'si bu görüşe katılmaktadır. Yarı yapılandırılmış mülakatlarda aday F "***Çocukların sözel, dil, psikomotor ve fiziksel gelişimine olumlu katkıları vardır. Onların özellikle özsaygılarının ve benlik gelimine katkısı yadsınamaz. Çocuk işbirliğini ve paylaşımı öğrenir. En önemlisi de empatik düşünme becerilerini geliştirir"*** şeklinde düşüncesini belirtmiştir**.** Aday G ***" Aktif bir birey ve empati kurabilme becerisini geliştirebilmek için güzel bir ders. Bunlar dışında kesinlikle yaratıcı düşünmeyi ve hayatı başka bir şekilde anlatmak için etkili yöntemlerden biri olarak görüyorum"*** şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Odak grup görüşmelerinde de kişisel gelişime katkı konusunda benzer ifadelere yer verilmiştir**.** ***"Drama dersi bireylerin sosyalleşmesini topluluk içerisinde kendisini daha iyi ifade edebilmesini sağlar. Yaratıcılığını geliştirir. Özgüveninin gelişmesine yardım eder. Güven duygusu geliştirme ve hayal gücü sınırlarını zorlamasına büyük oranda yardımı olan etkili bir yöntem"*** olduğunu belirten ortak görüşler ortaya çıkmıştır.

Elde edilen diğer bulgular ise niceliksel özellik taşımaktadır. Bu kısımda drama derslerinin mesleki ve kişisel gelişime katkılarının kız ve erkek öğrenciler açısından anlamlı farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Veriler t testi uygulanarak analiz edilmiştir. Sonuçlar her şube için ayrı tablolar şeklinde gösterilmiştir. Tablo 2'de 4/A şubesi adaylarının, tablo 3'de 4/A II. öğretim adaylarının, tablo 4'de 4/B şubesi adaylarının ve tablo 5'de 4/B II. öğretim adaylarının sonuçlarına yer verilmiştir. Sonuçlar için $p<0.05$ değeri göz önüne alınarak farklılık düzeyi belirlenmiştir.

Tablo 2. ***4/A Drama derslerinin mesleki ve kişisel gelişime katkıları hakkında kız ve erkek öğrenci görüşleri arasındaki farklılık düzeyine ilişkin t testi sonuçları***

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
meslek	Equal variances assumed	2.731	.112	.509	23	.616	2.27941	4.47869	-6.98546	11.54428
	Equal variances not assumed			.453	10.622	.660	2.27941	5.03562	-8.85219	13.41101

Tablo 2. ‘de görüldüğü üzere Sig. Değeri 0.616 çıkmıştır (p>0.05). Dolayısıyla kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı farklılık yoktur bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 3. ***4/A II. öğretim Drama derslerinin mesleki ve kişisel gelişime katkıları hakkında kız ve erkek öğrenci görüşleri arasındaki farklılık düzeyine ilişkin t testi sonuçları***

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Differenc	Std. Error Difference	Lower	Upper
meslek	Equal variances assumed	.805	.378	-.497	25	.623	-2.43407	4.89516	-12.51583	7.64770
	Equal variances not assumed			-.501	24.538	.621	-2.43407	4.85521	-12.44312	7.57498

Tablo 3. ‘de görüldüğü üzere Sig. Değeri 0.623 çıkmıştır (p>0.05). Dolayısıyla kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı farklılık yoktur bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. 4/B ***Drama derslerinin mesleki ve kişisel gelişime katkıları hakkında kız ve erkek öğrenci görüşleri arasındaki farklılık düzeyine ilişkin t testi sonuçları***

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
meslek	Equal variances assumed	.026	.873	.881	31	.385	4.17778	4.74420	-5.49809	13.85364
	Equal variances not assumed			.881	30.028	.385	4.17778	4.74034	-5.50291	13.85846

Tablo 4. ‘de görüldüğü üzere Sig. Değeri 0.385 çıkmıştır (p>0.05). Dolayısıyla kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı farklılık yoktur bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 5. ***4/B II. öğretim Drama derslerinin mesleki ve kişisel gelişime katkıları hakkında kız ve erkek öğrenci görüşleri arasındaki farklılık düzeyine ilişkin t testi sonuçları***

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
meslek	Equal variances assumed	.018	.893	.014	32	.989	.06316	4.42747	-8.95531	9.08162
	Equal variances not assumed			.014	26.812	.989	.06316	4.53695	-9.24895	9.37527

Tablo 5. ‘de görüldüğü üzere Sig. Değeri 0.989 çıkmıştır (p>0.05). Dolayısıyla kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı farklılık yoktur bulgusuna ulaşılmıştır.

SONUÇ

2004-2005 yeni eğitim programına göre Sosyal Bilgiler programının temelini yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı oluşturmaktadır (Yaşar, 2005). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında yaratıcı drama etkili yöntemlerden biri olarak görülmektedir. Bu yöntem ile öğrenciler karşılaştıkları problemler karşında akılcı çözüm yolları bulabilirler ve öğrenme sürecine aktif olarak katıldığı için öğrenmeyi içselleştirirler. Sınıf içerisinde ilgileri sürekli canlıdır (Fer,cırık; 2007,s.133). Öğretmen ve öğrenci işbirliği içerisindedir. Kendini ifade edebilme, empati kurma sosyal çevre ile etkili iletişim becerilerini geliştiren etkili yöntemlerden biridir. Sosyal bilgiler dersi içinde bu yöntemi birçok bölümünde kullanmak mümkündür (Akhan; 2009). Bu yöntemi kullanmak için eğitmen önemli bir unsurdur. Öğretmen adaylarının drama derslerini lisans döneminde almaya başlamaları oldukça önemli bir gelişmedir. Öğretmen adaylarının lisans döneminde aldıkları drama derslerinde kullandıkları etkinlikler gelecekte meslek hayatında kullanacağı öğrenme sürecine önemli ölçüde katkı sağlayabilir (Üstündağ, 2006).

Araştırmada elde edilen bulgular ile öğretmen adayları büyük oranda hem mesleki gelişimlerine hem de kişisel gelişimlerine katkı sağladığı görüşündedir. Yapılan bu araştırma, literatür taramasında farklı yıllarda ve farklı araştırmacılar tarafından araştırmalar sonucunda meydana gelen bulgular ile paralellik göstermektedir. Öğretmen adaylarının bu yöntem ile ilgili eğitim alması; hem kişisel gelişimini hem de meslek hayatına başladığında kullanması bakımından oldukça önemlidir(Akhan; 2009).

Literatürde yer alan benzer çalışmalar ışığında öğretmen adayları veya öğretmen olduktan sonra drama etkinlikleri ile ilgili araştırmalar yapılabilir. Bunlar öğretmen adayları açısından; lisans döneminde drama eğitimi alan ve almayan öğretmen adaylarının içinde bulunduğu deney ve kontrol grup araştırmaları yapılarak drama yönteminin katkıları araştırılabilir. Öğretmen olduktan sonra ise; lisans döneminde alınan drama derslerinin bu konuda eğitim almış öğretim üyeleri ile eğitim almamış öğretim üyelerinden bu dersi almanın meslek hayatına etkileri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

ADIGÜZEL, H. Ö.*(2001).“**Yaratıcı Dramanın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanımı.”*** Sosyal Bilgiler Öğretiminde Alternatif Teknik Ve Yöntemler. Sosyal Bilimler Sempozyumu. İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları.

ADIGÜZEL, Ö. (2007).***Dramada Temel Kavramlar İlköğretimde Drama***, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

AKHAN, N. E.(2009).***Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar***.

ARIKAN, R. (2004). ***Araştırma Teknikleri Ve Rapor Yazma.*** Asil Basım Yayın, Ankara .

ARSLANTÜRK, Z. (1995). ***Sosyal Bilimler İçin Araştırma Metot Ve Teknikleri,*** Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, No:103, Üsküdar.

BALCI,A. (1995). ***Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem Teknik Ve İlkeler***, Ankara.

BOLTON, G.(1984). ***Drama as Education***, Longman, London.

DEMİREL, Ö.(2008). ***Eğitimde Program Geliştirme***; Pegem Akademi.

ESSLIN, M.(1997). ***The Field of Drama*** , Methuen.

Fer, S. **Cıvık,** İ. (2007).***Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya***. İstanbul: Morpa Yayınları.

GÜRSAKAL, N.(2001). ***Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri,*** Bursa.

KARADAĞ, E. **Çalışkan**, N. (2006). “***İlköğretim Birinci Kademesi Öğrencilerinin Drama Yöntemine Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi”*** Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 19 , 45-57.

KARADAĞ, E. **Korkmaz,** T. **Çalışkan**, N.(2007). “ ***Hayat Bilgisi Öğretiminde Drama Yönteminin Etkililiğinin Bilişsel Basamaklarına Göre Değerlendirilmesi”*** Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 8,(1), 179-195.

KUŞ, E.(2003). ***Nicel Ve Nitel Araştırma Teknikleri Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nicel mi Nitel mi***?, Anı Yayınları.

Ormancı, Ü.(2010). Şaşmaz F*; "**Dramanın İlköğretimde Kullanılabilirliğine Yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri: Demirci Eğitim Fakültesi Örneği"*** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 43(1) , 165-191.

SENEMOĞLU, N. (2011). ***Gelişim Öğrenme Öğretim Kuramdan Uygulamaya*;** Pegem Akademi, Ankara

SEVER, R. **YALÇINKAYA**, E. **MAZMAN**, F.(2009). "***Sosyal Bilgiler Öğretiminde Etkili Bir Öğretim Yöntemi: Dramatizasyon"*** Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 13 (1): 155-166.

SOMERS, J.(1994). ***Drama İn The Curriculum***, London.

ŞENER, S. (1997). ***Yaşamın Kırılma Noktasında Drama***, Yapı Kredi Yayınları.

OKVURAN, A. (2003). Drama öğretmeninin yeterlilikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 36(1–2), 81–87.

ÜSTÜNDAĞ, T.(2006). Yaratıcı ***Drama Eğitim Programının Ögeleri."*** Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar(Editör: H. Ö. Adıgüzel). Ankara: Naturel Kitap Yayıncılık.

ÜNAL, E.(2002). ***"Uluslararası Katılımlı 2000'li Yıllarda I. Öğrenme Ve Öğretme Sempozyumu."*** Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.

VARIŞ, F. (1998). ***Eğitim Bilimine Giriş***; Alkım Yayınları, İstanbul.

YAŞAR, Ş.***(2005). Sosyal Bilgiler Programı Ve Öğretimi. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu.*** Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı (329-342). Ankara, Sim Matbaası.

Yıldırım, A. **Şimşek,** H. (1999). Sosyal ***Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri***. Seçkin Yayınları, Ankara

YURDAKUL, B. (2005). "***Yapılandırmacılık (Constructivism)". Eğitimde Yeni Yönelimler (2. Baskı)***. (Ed.: Prof. Dr. Özcan Demirel). Sayfa: 39-65, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

TARİH ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİRİNCİ DÜNYA SAVAŞI'NA İLİŞKİN NEDENSELLİK ANLAYIŞLARININ İNCELENMESİ

An Analysis of the Causality Percipience of History Teachers about the World War I

Öğrt. Görv. Yasemin ER[1]
Gazi Osman Paşa Üniversitesi Eğitim Fak. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim DaIı
Tokat/ TÜRKİYE[1]
yasmin_er82@hotmail.com[1]

Yrd. Doç. Dr. İsa TAK[2]
Gazi Osman Paşa Üniversitesi Eğitim Fak. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı Tokat/TÜRKİYE [2]
isatak@gop.edu.tr[2]

ÖZET

Çağımız her ne kadar bilim ve teknoloji çağı olsa da insanoğlunun geçmişe dair merakı Tarih ilminin popüler olmasını sağlamaktadır. Geçmişe ve bugüne dair aradığımız her şey tarihte gizlidir. Tarih üzerinde tartışmaların bu kadar yoğun olmasındaki gerekçe ise geçmişten günümüze gelen bağların anlamlılığını ortaya koymak ve bugünümüzü anlamaya çalışmaktan ibarettir. Tarih metodolojisi içinde tarihsel olaylar; yer, zaman, kanıt kullanılarak ve neden-sonuç ilişkisi içinde açıklanır. Tarih için nedensellik, tarihi olayların aydınlatılması için hayati bir öneme sahiptir. Çünkü tarih incelemesi nedenlerin incelenmesidir. Hem nedenlerin bilinmesi hem de doğru neden-sonuç ilişkisinin kurulması tarihi anlamak için esastır. Tarih de nedensellik ilişkisi fen bilimlerine göre daha karmaşıktır. Tarih de bir olay bir başka olayın nedeni iken aynı zamanda başka bir olayın sonucu niteliğindedir. Tarihteki neden-sonuç ilişkisinin karmaşıklığı, tarih dersinin öğrenciler tarafından anlaşılamamasına ve tarihin ezberlenen bilgiler yığınına dönüşmesine sebep olmaktadır.

Birçok sebebi ve birçok sonucu olan karmaşık tarihi konuların iyice anlaşılabilmesi açısından nedensellik ilişkilerinin kurulabilmesi ve açıklanabilmesi önemlidir. Nedensellik ilişkisini kurabilmek tarihsel düşünme becerisinin kazanılmasıyla alakalıdır. Tarih öğretmenlerinin de tarihsel düşünme becerisine sahip olması gerekmektedir. Yapılacak olan bu çalışmayla tarih öğretmen adaylarının Birinci Dünya Savaşına dair kurdukları nedensellik ilişkisi ortaya konmaya çalışılacaktır. Araştırmada Betimsel Analiz yöntemi kullanılacaktır. Araştırmacı tarafından geliştirilecek olan Birinci Dünya Savaşının neden ve sonuçlarının yer aldığı sebep-sonuç diyagramıyla öğrencilerin nedensellik ilişkisi analiz edilecektir.

Anahtar Kelimeler: Nedensellik, Nedensellik İlişkisi

ABSTRACT

The interest of humankind in past makes the science of History a popular genre despite the recent developments in science and technology; what we are looking for about past and present is hidden in history. The reason of why we have so many heated discussions about past is, in a way, about revealing our meaningful connection with the past and trying to grasp the happenings today. Historical events in history methodology are given through the use of place, date and time along with cause-effect relationship. Causality for history is vital in terms of illuminating the historical occasions since the analysis of history is the analysis of reasons. Knowing the reasons and establishing cause-effect relationships are crucial in order to be able to understand history. The causality relationships in history are more complicated than those of natural sciences. In history, while a historical event is the reason of another event, it might also be the result of another event. The complicacy of historical events might cause students not to fully understand history courses and make history a course in which lots of bulky things have to be learned by heart. It is important to establish a causality relationship so that these historical subjects which seem to be so complicated might be grasped and internalized in an easier way. The establishment of causality relationship is about acquiring historical thinking skill. Thus, history teacher should have historical thinking skill. In this study, the causality relationships of history teachers about the World War I are to be revealed and the method of Descriptive Analysis is to be utilized. The causality relationships are to be analyzed through the diagram in which the reasons and results of World War I, which were designed by the researcher of this study, are to be indicated.

GİRİŞ

İnsanlığı ilgilendiren, meraklandıran ve insanlığa fayda sağlayan bütün bilim dalları gibi, tarih ilmi de popülerliğini korumaktadır. Tarihin günümüzde bu kadar merak uyandırmasını sağlayan bazı sebepler vardır ve bu sebepler zaman zaman değişiklik gösterebilir. Toplumun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik durum, siyasi ve kültürel gelişmeler toplumun geçmişteki olaylara ilgi ve merakla yaklaşmasını sağlamaktadır. Geçmişteki siyasi ve kültürel yaşanmışlıklar bugünün insanı tarafından araştırmaya ve anlaşılmaya çalışılmaktadır. Çünkü, insan ve insan davranışlarına ait her şey merak konusudur.

Tarihin bilinen tanımlarına bakıldığı zaman, yukarıda bahsedilen “insan ve insan davranışları” çerçevesinde tanımlandığı görülür. Tarih ile ilgili yapılan bazı tanımlar şöyledir: Togan (1985: 2) “ içtimai bünyenin azası olmak itibariyle insanlığın fiil ve fikirlerinin inkişafını takip eden bilgiler” olarak tanımlarken Öztürk (1999: 3) ise “insan topluluklarının geçmişte meydana getirdikleri olayları yer ve zaman göstererek sebep-sonuç prensibi dahilinde anlatan bilim” tanımını yapar. Bir başka tanım ise, Memiş (1989: 9) tarafından yapılan, “insanoğlunun geçmişte meydana getirmiş olduğu olayları,

zaman ve mekân çerçevesi içinde, yazılı belgelere dayandırılarak anlatan ve geleceğe ışık tutan bilim" tanımıdır.

Tarihin tanımıyla ilgili örnekleri çoğaltmak mümkündür. Yapılan bütün tanımlar, tarihin metodu hakkında da bize bilgi vermektedir. Olayları zaman ve mekân ilişkisi içinde incelemesi, kanıtlara dayanarak sebep-sonuç noktasında bağlantı kurarak anlatması, tarihin metodik kısmını oluşturmaktadır. Araştırmanın konusu itibariyle üzerinde durulması gereken kısım tarih içindeki neden-sonuç ilişkisi yani nedensellik ilişkisidir. Neden kavramı, hemen hergün kullandığımız bir kavramdır ve bu kavram hem sosyal hem de fen bilimlerinde de çok sık kullanılır. Olay, olgu ve süreçler arasında bağ kurmamıza yarayan, düşünsel etkinliğimizin temelinde bulunan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Özçınar, 1997: 1). Nedensellik kavramı neden ile sonuç arasındaki bağıntıyı belirler ve vurgular. Bu bağıntı felsefe ve bilimde "nedensellik ilkesi" olarak adlandırılır. Bu ilkeye göre her olayın bir nedeni ve sonucu vardır (Er, 2008: 9).

Bütün bilim dallarının kendine ait metotlarının olduğu bilinmektedir. Bu noktadan hareketle her bilim dalının kendine has nedensellik ilkesi ve ilişkisi vardır. Sosyal bilimlerde olaylar tektir ve tekrar ettirilemez. Bu sebepten, sosyal olaylar incelenirken var olan kanıtları iyi kullanarak olayların sebep ve sonuçlarını ortaya çıkarmak çok zor ve önemli bir iştir. Tarihi olayların araştırılması ve anlaşılmasında hareket edilen nokta sonuçlardır ve tarihte nedensellik süreci sonuçtan sebeplere doğru ilerler (Tekeli, 1998: 36). Tarihi olayların bilinmesi ve anlaşılmasında olayların sebeplerinin ve bu sepelerin doğurduğu sonuçların iyi tespit edilip anlaşılması esastır. Ünlü tarihçi Edward Carr'a göre "tarih incelemesi nedenlerin incelemesi'dir. Sosyal bilimlerde olaylar çok nedenli ve çok sonuçludur. Bir olayın hem birbiriyle ilişkili hem de birbirinden bağımsız birçok nedeni olabilir. Aynı şekilde bu nedenlerin doğurduğu sonuçlar da çok yönlü ve karmaşıktır. Özellikle de tarihte, bu çok yönlü ve karmaşık neden-sonuç ilişkisini belirlemek gerekmektedir. Tarihin birbirine neden olan olaylar zinciri şeklinde oluşmadığını, tarihin, sınırsız karışık sebepler örgüsü olduğunu söylemek ve kabul etmek gerekmektedir (Woodcock, 1997: 6). Hegel'e göre sebebin içinde, sonucun içinde olmayan bir şey yoktur. Aynı şekilde tersi de mümkündür. Neden ve sonuç birbirine geçmiş haldedir. Sebep bir sonucu bulunduğu sürece sebeptir. Tek başına bir olgu bir şey ifade etmez (Çaksu, 2002: 63). O halde tarihi olayların sebepleri belirlendikten sonra o sebebin doğurduğu sonucun da belirlenmesi gerekmektedir. Aksi halde olayın sebepleri sıralanır fakat o sebebin sonucu belirlenmezse sonuçsuz bir sebep, sebep sayılmaz.

Hakikatte bir olayı ya da davranışı anlayıp doğru değerlendirilebilmek için, olayı meydana getiren şartlar araştırılır ve olayın kökenine inilir. Böylelikle, olayların gerçek sebepleri bulunmaya çalışılır. Nedenlerini bilmediğimiz bir konu hakkında doğru çıkarımda bulunup yorum yapamayız. Hatta nedenlerini ve sonuçlarını bilmediğimiz olayların öğrenilmesi de bir anlam ifade etmemiş olur. Rousseau (1967: 255)'nun da belirttiği gibi sebebi meçhul kalan hadiselerin, tarihinin öğrenilmesinin

kişiye ne gibi bir faydası olabilir? Hakiki sebebinin bilinmediği bir hadise, bireye ne gibi dersler verebilir? Tarihin ve tarihi olayların anlaşılabilmesi için olayları meydana getiren sebeplerin ve olayın sonuçlarının belirlenmesi ve aktarılması hayati öneme sahiptir.

1.1.Problem Durumu

Tarih dersinin öğrenciler tarafından sıkıcı bulunması ve ezberlenen bir ders olmasına dair birkaç sebep sayılabilir. Bu sebeplerin en başında geçmiş olayların öğrenci tarafından içselleştirilmeden, tarihi olaylar ve şahsiyetler arasında bağ kurulmadan; tarihi öğrenci için anlamlı hale getirmeden, öğrenciye tarihi bilgilerin dikte ettirilmesi, ezberletilmesi tarihin sevilmeyen dersler arasında yer almasına neden olmaktadır.

Tarihte bir olay bir başka olayın nedeni iken aynı zamanda başka bir olayın sonucu niteliğindedir. Birçok sebebi ve birçok sonucu olan karmaşık tarihi konuların iyice anlaşılabilmesi açısından nedensellik ilişkilerinin kurulabilmesi ve açıklanabilmesi önemlidir. Son yıllara kadar takip edilen tarih ders işleyiş metodu, öğrencilerin, düşünmesine engel olan, tarihi muhakeme ve yorum yapmalarına olanak sağlamayan bir yapı içindeydi. Ülkemizde, gerek ilköğretim ve gerek ise de ortaöğretim kademesinde temel başvuru kaynağı ders kitaplarıdır. Tarih dersleri için de ders kitapları hayati bir öneme sahiptir. İncelenen ders kitaplarında neden-sonuç ilişkisine yer verilmiş fakat nedensellik ilişkisi olması gerektiği biçimde öğrenciye sunulmamıştır. Tarih ders kitaplarında olayların nedenleri madde madde öğrenciye verilmiş ve olayın nedenlerini öğrencilerden, öğrenmeleri ya da ezberlemeleri hem kitap yazarları hem de öğretmenleri tarafından beklenilmiştir. Verilen nedenlerin doğurduğu sonuçlar genellikle bir ya da birkaç sonuca bağlanmış biçimdedir. Hangi nedenlerin hangi sonucu doğurduğu, olayların gerçek sebepleri ve sonuçları; öğrencilerin araştırmasına, çıkarımda bulunmasına fırsat tanımadan kitap yazarlarınca hazırlanarak, basmakalıp fikir ve yargılarla donatılarak öğrencilere sunulduğu görülmektedir.

Tarihi nedensellik ilişkisi kurulurken, öğrencilere bu süreçte yönlendirici ve yardımcı güç unsuru olarak tarih öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini harekete geçirerek nedensellik ilişkisinin kurulmasını sağlayan, ders kitaplarından daha etkili bir otoritedir. Bu bakımdan tarih öğretmenlerinin tarihi nedensellik ilişkilerini nasıl kurdukları, olayların farklı yönlerinin dikkate alınıp alınmadığı, olayları çok boyutlu düşünüp nedenler ve sonuçlar arasındaki ilişkileri ne şekilde belirlediği önem arz etmektedir.

Bu araştırma ile tarih öğretmen adaylarının tarihi bir olaydan hareketle tarihi nedensellik anlayışları ve nedensellik ilişkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir: “Birinci Dünya Savaşı ‘na dair tarih öğretmen adaylarının kurdukları nedensellik ilişkisi nasıldır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Çok sebepli ve çok sonuçlu olan, sebep ve sonuçların birbiriyle çok yönlü bağlantısı bulunan Birinci Dünya Savaşı'nın tarih öğretmen adayları tarafından nasıl nedensellik ilişkisi içinde açıkladıkları ve bu olayı nasıl anlamlandırdıkları araştırılmıştır.

2.1.YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından neden-sonuç şeması oluşturulmuş ve öğretmen adaylarına uygulanarak nedensellik ilişkileri analiz edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Gazi Osman Paşa Üniversitesi'nden formasyon dersleri alan tarih bölümü mezunları oluşturmaktadır. Çalışma grubu 49 kişidir. Katılımcılar 22 kız, 27 erkek öğrenciden oluşmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada araştırmacılar tarafından oluşturulan sebep-sonuç şeması uygulanmıştır. Birinci dünya savaşına ait 15 olası sebep çalışma grubuna verilmiştir. Şema da verilen olası sebepler yapılan araştırma ve incelemeler neticesinde belirlenmiştir. Uygulama üç adımdan oluşmaktadır. İlk adım, öğrencilerin, belirledikleri olası sebepleri önem sırasına göre şemaya yerleştirmeleri ve sebepleri açıklamaları, ikinci adım, verilen ana olayın sonuçlarının öğrenciler tarafından belirlenip açıklanarak şema içerisine yerleştirmeleri, üçüncü adım şemanın tamamına bakarak birbiriyle ilişkili olan nedenlerin ve sonuçların bağlantısının belirlenmesi.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemlerinden olan içerik analizi tekniği uygulanmıştır.

3.1. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, araştırmacılar tarafından öğrencilere Birinci Dünya Savaşı'nın sebeplerinden on beş tanesi verilmiştir. Verilen on beş sebep arasından kendilerince en uygun olan altı sebebi seçmeleri ve seçtikleri bu sebeplerin gerekçelerini açıklamaları istenmiştir. Sebeplerin seçilip açıklanması araştırmanın ilk adımı oluşturmaktadır. Ayrıca katılımcılardan belirledikleri sebepleri önem sırasına göre, sebep-sonuç şablonuna yerleştirmeleri istenmiştir. İkinci adımda da ise öğrencilerden Birinci Dünya Savaşı'nın sonuçlarını kendi fikirleri doğrultusunda belirleyip altı tanesini yazmaları istenmiştir. Yani toplamda öğrencilerden altı tane sebep ve altı tane sonucu gerekçeleriyle birlikte yazmaları istenmiştir. Üçüncü adım olan son adımda da neden-sonuç ilişkisi yani nedensellik ilişkisi

kurmaları istenmiştir. Yazılan sebepler ve sonuçlar "Nedenlerin Açıklanması, Nedenlerin İlişkilendirilmesi ve Nedenselliğin Kurulması" kriterlerine göre analiz edilmiştir. Analiz sonuçları da "İyi, Kabul Edilebilir, Kabul Edilemez ve Açıklama/ İlişkilendirme Yok" biçiminde sınıflandırılmıştır.

3.2. Tarih Öğretmen Adaylarının Birinci Dünya Savaşının Sebeplerine Dair En Önemli Tercih Sıralaması Nasıldır?

Tarih öğretmen adaylarının Birinci Dünya Savaşı'na dair belirledikleri sebeplerin önem sıralaması aşağıdaki gibidir.

1. Tablo: Tarih öğretmen adaylarının Birinci Dünya Savaşı'na Dair Belirledikleri Sebeplerin Önem Sıralaması

SEBEPLER	1. Önemli	2. Önemli	3. Önemli	4. Önemli	5. Önemli	6. Önemli	Toplam
Sömürgecilik	**27**	**13**	2	1	0	0	**33**
Milliyetçilik	12	6	**8**	3	2	2	**33**
Sanayi İnkılabı	5	10	4	**8**	4	2	**33**
Bloklaşma	1	3	3	4	**9**	1	**21**
Silahlanma	0	0	**8**	4	2	1	15
Ülkeler Arası Rekabet	0	6	7	3	3	3	**21**
Almanya-Fransa Rekabeti	1	1	2	3	4	3	14
Almanya- İng. Hammadde Rekabeti	0	4	1	4	5	1	15
Balkanlardaki Avs-Mac.-Rusya Rekabeti	0	1	1	1	2	2	7
Osm. Dev. Paylaşma İsteği	2	3	4	6	4	2	**21**
Rusya'nın Sıcak Denizlere İnme İsteği	0	0	2	4	3	**11**	20
Japonya'nın Asya'ya Yayılmak İstemesi	1	0	0	1	2	1	5
İtalya'nın Akdeniz Politikası	0	0	0	2	2	1	5
Osm. Dev. Eski Gücüne Kavuşturma İsteği	0	0	0	2	1	5	8
Dini ve Kültürel Yayılma Çabası	0	0	6	2	3	4	9

1. Tablo incelendiğinde öğrencilerin Birinci Dünya Savaşının en önemli 1.ve 2. sebebi olarak **Sömürgeciliği** seçtikleri görülür. Üçüncü önemli neden **Milliyetçilik** ve **Silahlanma** olarak seçilmiş. Dördüncü önemli neden **Sanayi İnkılabı**, beşinci önemli neden **Bloklaşma**, son olarak altıncı önemli

neden olarak da **Rusya'nın Sıcak Denizlere İnme İsteği'** tercih edilmiştir. Birinci Dünya Savaşının çıkmasına neden olan en önemli sebepler öğrenciler tarafından böyle belirlenmiştir. Tabloya bakıldığında öğrencilerin genellikle aynı sebepler üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Özellikle 1.ve 2. Önemli neden olarak Sömürgecilik seçilmiştir. 3. Önemli nedeni belirlerken de aynı derecede önemli gördükleri Milliyetçilik ve Silahlanmayı tercih etmişlerdir. Toplamda en çok tercih edilen nedenlerden ilki (n=33) Sömürgecilik, Milliyetçilik, Sanayi İnkılabı'dır. İkinci derecede tercih edilen nedenler (n=21) Bloklaşma, Ülkeler Arası Rekabet, Osmanlı Devleti'ni Paylaşma İsteği. Dördüncü derecede tercih edilen neden (n=20) Rusya'nın Sıcak Denizlere İnme İsteği. Beşinci derecede tercih edilen neden (n=15) Silahlanma ve Almanya- İngiltere Hammadde Rekabeti.

Altıncı derecede tercih edilen neden (n=14) Almanya Fransa Rekabeti. Yedinci derecede tercih edilen(n=9) Dini ve Kültürel Yayılma Çabası. Sekizinci derecede tercih edilen neden (n=8) Osmanlı Devleti'nin Eski Gücüne Kavuşma İsteği. Dokuzuncu derecede tercih edilen neden (n=7) Balkanlardaki Avusturya-Macaristan ve Rusya Rekabeti. Son olarak Onuncu derecede tercih edilen neden (n=5) Japonya'nın Asya'ya Yayılmak İstemesi ve İtalya'nın Akdeniz Politikası.

3.3. Tarih Öğretmen Adaylarının Birinci Dünya Savaşı'nın Sebeplerine Yönelik Açıklamaları Nasıldır?

Tarih öğretmen adaylarının Birinci Dünya Savaşı'nın sebeplerine yönelik açıklamalarının analiz sonucu aşağıdaki gibidir.

2. Tablo: Tarih Öğretmen Adaylarının Neden Açıklamaları

	Doğru	**Kabul Edilir**	**Kabul Edilemez**	**Açıklama Yok**
Neden Açıklaması	25	14	3	7

Öğrencilerin neden açıklamaları incelenmiş ve araştırmaya katılan öğrencilerden 25 tanesinin seçtikleri nedenleri doğru olarak açıklayabildikleri saptanmıştır. Yani kullandıkları kavramlar, tarihi bilgiler ve açıklamalar doğrudur. Öğretmen adaylarının neden açıklamaları genellikle seçilen nedenin tanımını yapmak biçimindedir. Öğretmen adaylarının 14 tanesinin yapmış olduğu açıklama Kabul Edilir düzeydedir. Bu öğrencilerin yaptığı açıklamalar incelendiğinde, tam olarak gerekçelerini açıklayamadıkları, tarihi bilgileri ve kavramları eksik kullandıkları görülmüştür. 3 öğretmen adayının neden açıklaması ise yanlıştır. İncelenen açıklamalarda sebep ve gerekçesi uyumsuzdur. Tarihi gerçeklik ve tarihi bilgiyle ilgisi yoktur. Hiçbir biçimde açıklama yapmayan ya da yapamayan yedi öğrenci vardır. Öğretmen adaylarının yaptığı açıklamaların tamamı göz önüne alındığında yaptıkları açıklamalar, onların seviyelerinin çok altındadır. Öğretmen adaylarının açıklamalarının tatmin edici düzeyde olmaması akıllarda bazı soru işaretlerinin belirmesine neden olmaktadır. Birincisi, Öğretmen

adayları bilgi eksikliğinden ötürü mü açıklama yapamamaktadır? İkincisi ise öğretmen adaylarının dili kullanma becerilerinin gelişmemiş olmasından mıdır?

Açıkladıkları sebepleri, genellik tanım şeklinde veya çağrıştırdığı anlam biçiminde yazmışlardır. Örn: Sanayi İnkılabı'nı açıklarken "Teknolojinin gelişmesi" biçiminde veya Sömürgeciliği açıklarken "Sanayi İnkılabının getirdiği" biçiminde açıklamışlardır. Ayrıca öğretmen adaylarının kavram yanılgılarının olduğu da ortaya çıkmıştır. Özellikle Milliyetçilik, Sömürgecilik, Sanayi İnkılabı yanlış açıklanmıştır. Örn: Silahlanma: "Sanayide yeni silahlar yapılınca sanayide gelişmek istendi", Sömürgecilik: "toplumlar bağımsız olunca zengin ve rahat yaşamak istediler" biçiminde yanlış açıklamalar yapmışlardır.

Öğrencilerin yapmış olduğu neden açıklamalarında dikkati çeken bir nokta da, Birinci Dünya Savaşı'nı değerlendirirken hep Osmanlı Devleti açısından olayı açıklamaya çalışmalarıdır. Sanki, Birinci Dünya Savaşının merkezi Osmanlı Devleti ve olaylar hep aynı eksen etrafında dönüyormuş gibi algılayıp ona göre açıklamalarını yapmış olmaları dikkate şayan bir durumdur. Öğrenciler olayların sebeplerini, sonuçlarını ve etki alanlarını geniş bir bakış açısıyla görememişler ve değerlendirememişlerdir.

3.4. Tarih Öğretmen Adaylarının Nedenleri Birbiriyle İlişkilendirebilme Durumu Ne Düzeydedir?

Öğrencilerden seçtikleri nedenleri kendi arasında ilişkilendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin neden ilişkilendirme düzeyleri aşağıdaki gibidir.

3. Tablo: Tarih Öğretmen Adaylarının Nedenleri Birbiriyle İlişkilendirebilme Durumu

	İyi	**Kabul Edilir**	**Kabul Edilemez**	**İlişki Yok**
Nedenleri İlişkilendirme	32	1	3	13

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı (32 kişi), Birinci Dünya Savaşının sebeplerini kendi arasında doğru bir biçimde karşılıklı olarak ilişkilendirmişlerdir. Nedenler arasında kurdukları ilişkiler, doğru, tarihi bilgiye ve gerçekliğe uygun, mantıki tutarlılığa sahip bir eşleştirmenin ürünüdür. 3 kişinin ilişkilendirmesinde kısmen hatalar ve açıklamalarına binaen eksiklikler vardır. Kötü olarak nitelendirilen ilişkilendirmelerde; tarihi hatalar, tutarsızlıklar ve yanlış bilgiden kaynaklı anlamsız ilişkilendirmeler mevcuttur. Toplamda da 3 kişi kötü ilişkilendirme

yapmıştır. Nedenler arasında hiçbir bağlantı belirlemeyen veya belirlemeyen toplam 13 kişi vardır. Nedenlerin birbiriyle ilişkilendirilmeleri incelendiğinde, öğrencilerin çok boyutlu bir ilişkilendirme yapmadıkları görülmüştür. Örn: Milliyetçilikle, Dini ve Kültürel Yayılma ilişkilendirilmiş. Bu ilişkilendirmenin dışında Dini ve Kültürel Yayılmayı başka bir sebeple ilişkilendirmemişlerdir. Genel olarak bilinen ve görünen boyutuyla nedenler ilişkilendirilmiş. Daha karmaşık ve daha uzak bağlantılı olan sebepler birbiriyle ilişkilendirilmemiştir.

3.5. Tarih Öğretmen Adaylarının Birinci Dünya Savaşına Dair Kurdukları Nedensellik İlişkileri Ne Düzeydedir?

Araştırmanın son basamağı, nedenlerin ve sonuçların ilişkilendirilmesi yani nedensellik ilişkisinin kurulmasıdır. Öğrencilerden onlara verilen olası nedenlerden seçip kendi nedenlerini oluşturmaları istenmiştir. Birinci Dünya Savaşı'nın sonuçları öğrencilere verilmemiş kendilerinin çıkarımda bulunarak yazmaları beklenmiştir. Aşağıdaki tabloda tarih öğretmen adaylarının nedensellik ilişkisini kurma düzeyleri verilmiştir.

4. Tablo: Tarih Öğretmen Adaylarının Birinci Dünya Savaşına Dair Kurdukları Nedensellik İlişkileri

	İyi	**Kabul Edilir**	**Kabul Edilemez**	**İlişki Yok**
Nedensellik İlişkisi	12	8	15	14

4. Tablo'da, öğretmen adaylarının Birinci Dünya Savaşına dair kurdukları nedensellik ilişkileri görülmektedir. Nedensellik ilişkisi sebeplerin ve sonuçların birbiriyle doğru bir biçimde ilişkilendirilmesini ifade eder. Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarından 12 tanesinin kurduğu nedensellik ilişkisi doğrudur. Kurulan nedensellik ilişkisinin doğru sayılabilmesi için, öğrencilerin açıkladığı sebeplere bağlı olarak, sonuçların yazılması gerekmektedir. Kurulan nedensellik ilişkilerinden 8 tanesi kabul edilir düzeydedir. Kabul edilir düzeyde olan nedensellik ilişkilerinde, öğretmen adaylarının kısmi nedensellikler kurdukları görülüştür. Yani oluşturdukları sebeplerden bazılarının sonucu yazılmamış. Gösterilen sebeplerin bazılarının sonuçlarını belirtmişler, bazılarını ise ezbere dayanarak genel geçer ifadelerle yazmışlardır. Nedensiz bir sonuç ve sonuçsuz bir neden düşünülemez. Bu bakımdan nedenler ve sonuçlar biriyle ilişkili olmak zorundadır. Kabul edilemez nedensellik ilişkisi 15'tanedir. Kurulan nedensellik ilişkilerinden kabul edilemez olanlar, sebepler ve sonuçlar arasında tarihi ve mantıki eksiklik veya hata bulunan ilişkilendirmelerdir. Örn: Neden olarak Osmanlı Devletini Paylaşma İsteği olarak gösteren öğretmen adayı bu sebebin sonucu olarak "Büyük devletlerin Osmanlı Devleti üzerindeki düşünceleri suya düşmüştür" biçiminde açıklayarak hatalı bir

ilişkilendirme yapmıştır. Son olarak, öğrencilerden 14 tanesinin herhangi bir nedensellik ilişkisi kurmadıkları ya da kuramadıkları belirlenmiştir.

İlişki kurmayan öğrenciler sadece sebepleri yazabilmişler, sebeplere dayalı sonuçlar yazamamışlardır. Araştırmaya katılan katılımcıların tarih bölümü mezunları oldukları göz önüne alındığında nedensellik ilişkisi kurma düzeylerinin çok iyi olmadığı görülür. Sadece 12 öğretmen adayının doğru nedensellik ilişkisi kurması ve buna ek olarak 8 öğrencinin eksik bir şekilde nedensellik ilişkisi kurması dikkat çekicidir. 15 öğretmen adayının yanlış nedensellik ilişkisi kurması, 14 öğretmen adayının hiçbir şekilde nedensellik ilişkisi kuramamış olmaları düşündürücüdür. Çünkü tarihi olayların anlaşılabilmesi ve yorumlanabilmesi için olayların neden-sonuç ilişkisi içinde incelenmesi gerekmektedir. Olayların yer, zaman ve neden-sonuç ilişkisi içinde incelenmesi tarih ilmi için elzemdir. Tarih için bu kadar hayati olan bir durumun tarih öğretmen adaylarının nedensellik ilişkisini kuramamaları son derece sakıncalıdır. Doğru nedensellik ilişkisinin kurulamamsı tarihi olayların anlaşılamadığının ve tarihi olaylar üzerinde düşünülmeyip yeni boyutlarının araştırılamamasına neden olmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Tarihi olayların altında yatan asıl düşünce ve amaçları bilmek- belirlemek pek mümkün olmayabilir. Çünkü tarihi olaylarda asıl etmen insandır ve geçmişte yaşayarak tarihi olayların gerçekleşmesini sağlayan kişilere ulaşıp asıl amaçlarının ne olduğunu öğrenemeyiz. Ama en azından görünen ve bilinen nedenleri belirleyip olayın aydınlatılması ve anlaşılmasını sağlayabilmekteyiz. Hiçbir tarihi olayda tek doğru yoktur. Sadece olaylar tektir ve gerçektir. Burada bizlere düşen görev, birbirinden bağımsızmış gibi görünen kişi, olay ve olgular arasında bağlar kurarak tarihi olayın aydınlatılması ve anlaşılmasını sağlamaktır. Olayları nedensellik ilişkisi içinde incelemek düşünsel bir etkinliktir. Görünen ve bilinen nedenler-sonuçlar arasında çok yönlü ilişki kurmak, fark edilmemiş, gizli kalmış veya gözden kaçırılmış neden-sonuçları ve nedensellik ilişkilerini zihnimizi kullanarak kurmaktayız. Bu bakımdan tarih derslerinin öğrencinin muhakeme gücünü geliştirici biçimde işlenmesi gerekliliği karşımıza çıkmaktadır. Tarihi hadiseleri kronolojik biçimde, öğrencilere ve hatta tarih öğretmen adaylarına sunmak tarihin anlaşılmamasına ve buna bağlı olarak da tarihi hadiselerin yanlış yorumlanmasına sebebiyet vermektedir. Ortaöğretim ve yükseköğretim seviyesinde tarih ders işleyiş yöntem ve tekniğinin öğrencilerin düşünsel faaliyetlerini, yorum kabiliyetlerini ve muhakeme yeteneklerini geliştirici biçimde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Çünkü tarihte, tarihi kaynakların yorumlanması son derece hayati bir öneme sahiptir.

KAYNAKLAR

ER, Y. (2008). "Osmanlı Beyliğinin Kuruluşu" Konusu Çerçevesinde; Öğrenci, Öğretmen ve Tarihçilerin Tarihte Nedensellik Anlayışlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih öğretmenliği Bilim Dalı.

MEMİŞ, E. (1989). **Tarih Metodolojisi.** Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları.

ÖZÇINAR, Ş. (1997). Bilimde Nedensellik İlkesi: Nedensellik İlkesi Açısından Olgucu Felsefe Üzerine Eleştirel Bir İnceleme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı.

ÖZTÜRK, M. (1999). **Tarih Felsefesi**. Ankara: Başbakanlık Basımevi.

ROUSSEAU, J. J. (1967). **Emile.** (Dördüncü Kitap). İstanbul: Muallimler Birliği Cemiyeti.

TEKELİ, İ. (1998). **Tarih Yazımı Üzerine Yeniden Düşünmek.** Ankara: Dost Kitapevi.

TOGAN, A. Z. V. (1985). **Tarihte Usûl.** İstanbul: Enderun Kitapevi.

WOODCOCK, James. (2005). Does The Linguistic Release The Conceptual?

Teaching History. The Historical Association

DİSİPLİNLERARASI ÖĞRENME SÜREÇLERİNDE ÖĞRETMEN ROLLERİ VE SEMBOLİK ÖĞRENME YAKLAŞIMI: YAŞAR KEMAL'İN "FİLLER SULTANI İLE KIRMIZI SAKALLI TOPAL KARINCA" ESERİ TEMELİNDE SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TARİHSEL DÜŞÜNME VE DİL BECERİLERİNİ KULLANIMLARINA YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Kezban KICIR DERAL[1] Yağmur Gonca CERAN[2]

[1]*Feyziye Mektepleri Vakfı Erenköy Işık Okulları, İSTANBUL*

kkicir@fmv.edu.tr

[2]*Feyziye Mektepleri Vakfı Erenköy Işık Okulları, İSTANBUL*

garslanoglu@fmv.edu.tr

ÖZET

Bu araştırma 2009-2010 öğretim yılında nitel ve nicel araştırma tekniklerine dayalı olarak yapılmıştır. Çalışmanın amacı, öğrenci çalışmalarında sunulan yönergenin ve öğretmen rehberliğinin başarı üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu doğrultuda tarih öğrenme becerilerinin ve Türkçe dil becerilerinin ortaklaşa kullanımı gözlenmiştir. Türkçe dersi kapsamında Yaşar Kemal'in "Filler Sultanı İle Kırmızı Sakallı Topal Karınca" adlı eseri okutulmuştur. Öğrencilerin sınıf içinde çalıştıkları altmış çalışma kağıdı "amaçlı örnekleme" yöntemine göre örneklem olarak seçilmiştir. Elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemi kapsamında yer alan betimsel analiz tekniğine göre ve nicel araştırma yöntemlerinden yüzde ve frekans hesaplamaları ile çözümlenmiştir. Örneklem grubu içinden gönüllü 10 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşmede elde edilen bilgiler betimsel analiz tekniğine göre çözümlenmiştir.

Araştırma sonucunda tarih öğrenme sürecinde, Türkçe dersi becerilerinin temel teşkil ettiği görülmüştür. Ayrıca bu becerilerin başarılı olması için güçlü bir bilgi kullanımının gerektiği de tespit edilmiştir. Tüm süreçte sunulan yönergelerin ve öğretmenin, rehber olarak büyük bir yer tuttuğu görülmüştür. Sonuçta, öğrencilerin bir roman incelemesinde tarih öğrenme becerilerini (alegorik okuma, eğretileme, perspektif geliştirme) ve dil çözümlemelerini anlamlı ve başarılı şekilde kullanmalarının, yeterli ve başarılı yönergelere ve öğretmen rehberliğine bağlı olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe dersinde yapılan çalışmaların büyük bir öneme sahip olduğu; bu becerilerin tarih dersinin temel iki becerisi olan perspektif alma ve perspektif geliştirmede temel teşkil ettiği saptanmıştır.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, bu yaş grubundaki ilköğretim öğrencilerinin (romantik evre) tarih ve Türkçe derslerindeki öğrenme becerileri ile akademik düzeylerinin geliştirilmesinde edebi ürünlerden yararlanılması ve disiplinler arası ortak çalışmaların ön planda tutulması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *İlköğretim öğrencileri, Tarih ve Türkçe dersleri, edebi metinler, disiplinler arası çalışma, dil bilinci, güdümlü okuma, perspektif alma ve perspektif geliştirme, yönerge, öğretmen rehberliği.*

1. GİRİŞ

Tarih, Türkçe, din kültürü, felsefe ve psikoloji gibi sözel derslerden oluşan Sosyal bilimler yapısı gereği öğretimi en zor ve öğrenmesi en sıkıcı dersler olarak görülmüştür. Araştırmacıların, tarih hakkında "öğrencilerin en ilgisiz ve başarısız olduğu, sıkıldığı ve ezberlemeye çalıştığı ders oluşu, öğretiminde kanıt eksikliğinin yaşandığı veya kanıtın verimsiz kullanıldığı, disiplin dışı amaçlar taşıdığı, bilimin doğasına uyulmadığı, kitapların ve müfredatın eksiklikleri, " gibi tespit ettikleri sorunlar günümüzde de devam etmektedir. (Bkz. Dilek, 2002; Akkuş,2007; Yalavuz, 2006)

Tarih geçmiş üzerinde çalışan bir bilimdir. Öğrencilerin zihninde tarih ve geçmiş farklı olarak algılanmaktadır. Amerika'da yapılan bir araştırmada insanların tarihe ilgi duymadıkları ama geçmişe ilgi duydukları tespit edilmiştir (Jensen, 2003:86). Öğrencilerin tarih bilimine karşı olumsuz tutum oluşmasını sağlayan hiç kuşkusuz öğretimindeki hatalardır. Öğrencilerin olumsuz tutum oluşturdukları derste başarısız oldukları yine araştırmalarla tespit edilmiş bir sonuçtur.

Öğrencilerin öğrenmeye istekli ve başarılı oldukları tarih öğretimi için sosyal bilimlerin diğer alanları ile işbirliği içinde olması ve kendi bünyesindeki kısırlıkları iyileştirmesi gerekir. Aslında sosyal bilimlerin birden fazla disiplini barındırması onun öğretimini kolaylaştıran bir zenginliktir. Günümüzde yeni öğretim programları ile sosyal bilimlerin ve özellikle tarihin etkili bir biçimde öğretilmesi adına önemli gelişmeler yaşanmaktadır.

2. TARİH VE TÜRKÇE DİSİPLİNLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ VE ORTAK KULLANILAN BECERİLER

Sosyal bilimlerin içinde tarih gibi sözel yapıda olan Türkçe dersi, şiir, öykü, roman ve destan gibi çok çeşitli materyale sahip olması nedeniyle daha şanslı bir çalışma alanıdır. Onun bu materyal

zenginliğinin tarihe aktarılması ile yeni bir çalışma alanı doğmuştur: Edebiyat temelli tarih öğretimi. Otluoğlu ve Öztürk (2002), Sosyal Bilgiler dersinin etkili, verimli ve daha ilgi çekici hale getirmek ve öğretimde başarıyı arttırmak için ders kitaplarının görsel ve edebi ürünlerle desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Tarihçiler kanıtlarını resmi belge, belgesel, fotoğraf ve vakanüvis kayıtlarında ararken tıkandıklarında, geçmiş hakkındaki bilgileri, resmi kayıt altına alınmamış olan oldukça zengin tarihi, sosyal ve kültürel yaşantıları satır aralarına sıkıştırmış edebi ürünlerde bulmuşlardır. Böylece kendilerine renkli, sıkıcı olmayan, ezberlenmeden ve keyifle öğretilebilecek bir çalışma alanı yaratmışlardır.

Bireyin sadece bilişsel zekâsına ezberletmeye çalışan belleten tarih öğretimi yerine, duyuşsal zekasını da işin içine sokan bir tarih öğretimi için edebiyat ürünleri önemli bir yere sahiptir. Dilek ve Yapıcı (2005:116), romanın okuyucu ve yazar arasında döngüsel bir işlevi olduğunu, romandaki kurgunun ve okuyucu deneyimlerinin karşılıklı etkileşimde bulunarak tarihsel kurgulamanın oluştuğunu belirterek, edebi ürünlerin tarih öğretimindeki işlevini analiz etmişlerdir. Edebi ürünlerde yazarın kendi düşüncelerini okuyucuya empoze etme gayreti bu konuda olumsuz bir engel olarak görülmektedir (Düzgün,2008:75). Aynı engel, tarihin öznelliği argümanında da yer alır. Bu noktada ise tarihsel duyarlılık ve kanıtı sorgulama becerisi etkili kullanıldığında bu engel aşılabilmektedir.

Kıcır (2006), Tarih öğretiminin derinlemesine incelendiği süreç içerisinde İngiltere'de 1995

ulusal tarih programında tarih için belirlenen kavramlardan hareketle, bu kavramların enaktif, ikonik ve sembolik öğrenme olarak öğrencilere tarih öğrenimi içerisinde sunulmaya başlandığını belirtmiştir.

1995'de oluşturulan Yeni Tarih anlayışı incelendiğinde, öğrencilerin bir konu üzerinde uzman bir destekçi kontrolünde, aşağıdaki becerileri kullanacak şekilde çalışmalarının önerildiğinin altını çizmiştir. Kıcır (2006), bu öğrenmeleri Cooper (1996)'dan aktarmıştır:

- Enaktif: Öğrencinin aktif sunum ve çalışmaları (drama, simülâsyon, vb.),
- İkonik: Görsel unsurlarla çalışma (fotoğraf, heykel, resim, minyatür, vb.),
- Sembolik: Sınıf içi kanıt/kaynak temelli ve edebiyat destekli çalışmalar.

Bu çalışmada sembolik öğrenme etkinliği Egan'ın tarihsel anlama evreleri[5] dikkate alınmıştır. Buna göre çalışılan örneklem grubu Egan'ın Romantik Evre'sinde yer alır. Egan'ın Romantik Evre (9–15 Yaş) özelliklerini Dilek ve Yapıcı (2005: 2) şöyle özetlemişlerdir:

[5] Mitsel Evre (4-9 yaş), Romantik Evre (9 - 15 yaş), Felsefi Evre (15 -20 yaş), İronik Evre (20-) (Bkz, Egan, 2010)

"Tarihsel zaman, değişim, nedensellik ve öteki kavramları ile birlikte dış dünyanın özerkliğine duyulan bir takdir hissi de gelişir. Çocuk, öykünün yarattığı dünyanın içindedir, kahramanlarla özdeşim kurar ve onların zaferlerini paylaşır. Dünyanın özerkliği duygusu bu evredeki çocuk için dünyanın keşfine yönelik ani bir ilgi doğurur. Öyküdeki aşırılıkların, tuhaflıkların, mükemmelliklerin büyüsüne kapılır. Sınırsız bir dünyanın kâşifidir artık ve keşfettikleri gelişen benliği için bir tehdittir. Bu tehdide karşı savunma ve onun üstesinden gelme çabasıyla, öyküdeki en güçlü, en asil karakterler ve güçlerle romantik bağlantılar ve özdeşim kurar."

Hem tarihsel becerileri oluşturma hem de Türkçe becerilerini bu süreçte aktif ve başarılı bir şekilde kullanmak çift taraflı bir performanstır. Disiplinler arası çalışmalarda olan bu çift yönlü performans karşılıklı birbirini beslemektedir. Ancak, tarihin bir edebi ürün üzerinden öğrenimi sırasında Türkçe alanına ait becerilerin gelişmiş olması ön koşulu zorunludur. Daha açık bir ifade ile, dil becerilerinin gelişmiş olması tarihsel öğrenme becerilerinin alt yapı taşlarından biridir. Bu durum, bir müzik aletini çalmayı bilen kişinin yeni besteler yapma çabası gibidir. Birey enstrümanı çalmayı biliyor olmalıdır ki yeni beste çalışmasına girebilsin. Bu çalışmada bu varsayımın ispatına gidilecektir.

Çalışmada iki disiplinde kullanılan beceriler aşağıdaki başlıklar altında sınırlandırılmıştır.

2.1. Okuduğunu Anlama ve Yorumlama / Perspektif Alma

Okuduğunu anlama ve yorumlama, Türkçe dersi amaçlarından en önemli olanıdır ve ana dil eğitiminde temeldir. Dil eğitiminin temel amaçlarından biri bireyde anlama yeteneğini geliştirmektir. Anlama surecinde dinleme ve okuma becerilerinin kazandırılması önem taşır. Okuma eğitiminin asıl amacı, bireyleri "okuduğunu tam ve doğru anlar" hale getirmektir (Kavcar vd.,1998: 4).

Bloom' un öğrenme surecini açıklamada kullandığı ön koşul öğrenme davranışlarının en önemlilerinden biri olan okuduğunu anlama yeteneğidir. Tüm açıklamalar okumanın her şeyden önce metinden anlam kurma süreci olduğunu göstermektedir (Akyol, 2008: 29).

Okuduğunu anlama süreci tarihsel öğrenmede perspektif alma olarak ele alınabilir. Bu bağlam içinde, bireyin metin, resim ve film gibi çeşitli kanıtları okuması ve anlaması; var olan durumun perspektifini kavraması olarak düşünülür.

2.2 Alegorik Okuma

Alegori bir duyguyu, düşünceyi, kavram ya da varlığı başka bir varlık yardımıyla sembolize edip gösterme sanatıdır (Edb.Ter.Sözlüğü, 1972:11). Metni anlama surecinde yapılacak değerlendirmelerde doğrudan verilmiş anlamların çözümlenmesi kadar dolaylı anlamların da çözümlenmesi önem taşır. Metnin çözümlenerek anlaşılması ve metinden hareketle anlam kurmanın

gerçekleşmesi, bazı becerilerin geliştirilmesi ve kullanılmasına bağlıdır. Türkçe dersi içinde okumada bir eserdeki alegorik yapıyı fark edip anlamlandırabilme, okuma becerisinin üst düzeyde olduğunun önemli bir göstergesidir.

2.3 Eğretileme

Eğretileme, bir varlığa ya da bir kavrama asıl adını değil de benzediği başka bir varlığın adını verme sanatıdır (Edb.Ter.Sözlüğü, 1972:97). Öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi milli eğitimin temel amaçlarından biridir. Ana dili öğretimi sadece bilgi kazandırmaya yönelik değil; yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme becerisi ve estetik beğeni kazandırmaya yönelik de olmalıdır. Edebi sanatlar içinde bulunduğu eser vasıtasıyla öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisiyle soyut düşünme becerisini artırarak edebi zevkini ve estetik beğenisini geliştirir. Bir edebi eserde eğretilemeleri görebilme üst düzey bir okuma becerisinin göstergesi olarak nitelendirilebilir. Eğretileme tarihsel kaynakların edebiyat temelli materyallerle öğretilmesinde kullanılabilmektedir. Birey, tarihsel bilgisini kullanabildiği ölçüde başarılı eğretilemelere gidebilir.

2.4 Okuduğunu Yorumlama / Perspektif Geliştirme

Tarih öğreniminde öğrenci veya yazımında tarihçi, tarihsel duyarlılık, düş gücü, kanıtı sorgulama ve bilgiyi kullanma becerilerini kullanarak olay veya olguya dair tarihsel bilgiyi oluşturmaktadır. Oluşturmuş olduğu tarihsel bilgi geçmişte olan olay veya olguyu görmektir. Var olanı anlamaktır. Yorum becerisinde ikinci boyut ise perspektif geliştirme şeklinde ifade edilebilir. Perspektif geliştirme, geçmişten alınan perspektif üzerine öğrenci veya tarihçinin kendi tarihsel yorumudur. Birinci boyutta bireyin tarihsel bilgiye öznel bir katılımı yoktur. İkinci boyutta birey kendi bilgi ve deneyimlerini de işe katarak – Bu süreç içerisinde bireyin ideolojik, sosyo-kültürel, ekonomik, vb. tüm nitelikleri etkindir.- tarihsel bilgi üzerinde yorum yaparak kendi tarihsel öğrenmesini oluşturmaktadır. Bu oluşumun ürünü olan tarihsel bilgi tarihin çalışılmasından sonra oluşturulan tarihsel genellemeler olarak da ifade edilebilir (Kıcır,2006:50–51).

Eğretileme becerisinde bireyin kendi eğretilemelerine gitmesi bir perspektif geliştirme olarak alınabilir ki bu becerinin öğrencide varlığı Türkçede okuduğunu yorumlama becerisinin üst düzeyde olduğunun göstergesidir.

2.5. Dil bilinci

Ana dil, bireylerin yaşamında ve gelişiminde önemli yeri olan bir kavramdır. Dili yeterli düzeyde olan kişiler genellikle daha sağlıklı ilişki kurarlar, hayatta daha çok başarılı olurlar. Ulusal kimliğin gelişmesi, yerleşmesi, güçlenmesi anadili aracılığı ile olur. Bunun yanı sıra anadili, çocuğun bilişsel yetilerinin gelişmesi, olgunlaşması açısından büyük önem taşır. Dil, düşünceyi yalnızca taşıyan, ileten bir araç olmayıp düşünceyi yeniden yapılandıran, onu tamamlayan temel bir işlevsel

yetidir. Bu bağlamda dil duyarlığı ve dil bilinci eksikliği, Türkçenin; dolayısıyla Türk milletinin geleceği için ciddî bir tehlikedir. Bu yüzdendir ki Mustafa Kemal ATATÜRK, dil ile milli birlik ve bütünlük arasındaki ilişkiyi "Milli duygu ile dil arasındaki bağ çok kuvvetlidir. Dilin milli ve zengin olması, milli duygusunun gelişmesinde başlıca etkendir." (1932) sözüyle belirtmiştir. Türkçe derslerinde öğrencilere anadili öğretilirken dil bilinci kazandırma, atlanmaması ve üzerinde önemle durulması gereken bir konudur.

2.Güdümlü Okuma ve Sembolik Öğrenme

Yönerge, öğrencide çalışmayı sağlayan güdüyü sınırlandırır ve hedefi belirler. Türkçe dersinde güdümlü okuma çalışmaları yaygın olarak kullanılan yöneltme tekniklerinden biridir.

Güdümlü okumada (Aytaş, 2005:4) okumaya geçilmeden önce, öğretmen bunun anlaşılmasını kolaylaştıracak gerekli bilgileri verir. Öğretmenin en önemli görevi, öğrencileri yazarın görüş noktasına getirmektir. Okuma sırasında da önemli noktalarda durup incelemeler yaptırmak mümkündür. Her bölümün sonunda, eserin anlamıyla, değerleriyle ilgili sorular sorularak, öğrencilerin yazarın maksadını kavrayıp kavramadıkları kontrol edilmelidir.

Okuma "ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma surecidir (Akyol, 2007-b, s.1). Tarih derslerinde güdümlü okuma sembolik öğrenme üzerinden yaptırılarak istenilen kazanımlara ulaşmaları beklenebilir. Derste öğrendikleri ön bilgilerle, sunulan yönergeye uygun okuma yapılarak, anlam kurma süreci oluşturulur.

Sembolik öğrenmede, hikâye anlatma ve sınıfta yazılı kanıtın [kaynağın] kullanılması ele alınmıştır (Nichol, 1996:8). Edebiyat temelli sosyal bilgiler öğretim yönteminin ders aracı olarak kullanılması, öğrencilerin derse ilgisini artırmış; okuma alışkanlığı kazandırma, derse katılımı sağlama, konular arasında ilişki kurma, daha rahat bir anlatım sağlama, öğrenileni canlandırma ve kolay hatırlamayı sağlama konularında olumlu etki oluşturmuştur (Tekgöz, 2005:90).

3. ÖĞRETİMDE ÖĞRETMEN ROLLERİ

Tüm araştırmacıların ortak sorularından biri "Öğretmenin görevleri nelerdir?" olmuştur. Uygulanan tüm eğitim felsefelerinde bu görev tanımlanmaya çalışılmıştır. Öğretimi düzenleyen ve uygulayan kişi olarak öğretmenin belirlediği öğrenme hedefleri doğrultusunda, öğrenci ve öğrenme süreci özelliklerine uygun olarak dışsal olayları seçme, düzenleme ve uygulama gibi görevleri vardır. …Öğrenciye etkinliğin doğasını ve amacını anlatmak, daha önceki bilgileriyle bağlantılar kurmak ve öğrencilere gerekli ipuçlarını vermek, öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bırakabilir. Bu durum, öğrencilerin hedefe yönelmesini sağlamaktadır; çünkü öğrenciler bilgiyi işleyip herhangi bir etkinlik ya da gösterilmesi gereken davranış için gerekli tepkileri verebilirler. İyi bir yönlendirme öğrencilerin

öğrenme için iletişim kurarak öğrenmelerini ve öğrendiklerinin değerlerini kavramalarına yardımcı olur. (Güven, 2004:?).

Ülkemizde de uygulanmakta olan yapılandırmacı yaklaşım, öğretmenin sınıftaki görevini net olarak belirtmektedir: Öğretmenler kontrol edici, empoze edici, doğruları sunucu değil; yardım edici [ve] kolaylaştırıcı bir tavır sergiler (Açıkgöz, 2009:66). Güven'in (2004) de belirttiği yöneltme yönergelerle yapılır. Öğretmen yardımını sözlü ve yazılı yönergelerle, kolaylaştırıcı tavrını ise rehberlik ile sergiler. Dersin yönetmeni olan öğretmen, sözlü ve yazılı yönergeleriyle etkinliğini yürütür.

"Bir bilgi toplama sürecini yöneten, uygulanması gerekli kural ve işlemleri gösteren eylem kılavuzu." (TDK,2011) olarak tanımlanan yönerge, öğrencinin etkinlik süresince kılavuzu olması bakımından büyük önem taşır. Öğrenci, kendisinden beklenen kazanımı yönergelerle anlayabilir ve istenilen etkinliği gerçekleştirebilir. Bireyin, kendisinden beklenilen hedefe ulaşma başarısı bu kılavuzun başarılı ve eksiksiz olmasına bağlıdır. Yönergelerin açık, yeterli ve etkili olması başarıyı belirleyen temel faktörlerdendir. Bu durum, yönergeye ve onu hazırlayan, öğretmene büyük görev yüklemektedir.

Kitle eğitim alanı olan sınıflarda verilen yönergeler genel bir yapıdadır. Farklı bireysel özelliklere sahip olan öğrenciler, etkinliğe başlamadan önce kendilerine sunulan yönergeyi anlama çabasıyla işe başlarlar. Yönergeyi anlayabildikleri doğrultuda da çalışmayı yürütürler. Vygotsky (1978), öğrenmenin toplumsal bir oluş olduğuna, problem çözmede bireysel değil, etkileşim sonucu bir çözüme ulaştığına inanmaktadır. Bunda ise yetişkin faktörünün altını çizer (Bayraktar 2005'ten aktaran Kıcır, 2006: 8). Vygostsky'nin prizma görevi yüklediği öğretmen çocuğun etkinlikteki en büyük yardımcısı, etkileşimin elemanlarından biridir. Burada... en açık sorun, sıradan öğretmenlerin sıradan öğrencilere öğretebileceği müfredatları nasıl yapılandıracağı ve… materyaller[in] okulda farklı sınıflarda farklı yetenekteki öğrencilerin kapasiteleriyle nasıl eşleştirilece[ğidir](Bruner, 2009:15). Dersi hazırlayan öğretmenin yetkinliği tüm bu sorunların en büyük çözümcüsüdür.

Öğretmenin hazırlık ve yönetimi ne kadar etkili ve başarılı olursa öğrencinin başarısı da doğru orantıda artmaktadır.

4. ARAŞTIRMA SÜRECİ

8. sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı kapsamında yer alan "Milli Uyanış: Yurdumuzun İşgaline Tepkiler" ünitesinde yer alan "I.Dünya Savaşı'nda Osmanlı Devleti'nin durumunu, topraklarının paylaşılmasını ve işgali açısından değerlendirmek." kazanımı ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma öğrenme alanı kazanımlarından "Okuduğu metni anlama ve

çözümleme", "Okuduğu metni değerlendirme", "Söz varlığını zenginleştirme" kazanımlarına yönelik bir uygulama yapılmıştır. Bu amaçla, 2009-2011 yıllarında FMV Özel Erenköy Işık İlköğretim Okulu'nda Türkçe dersinde okutulan Yaşar Kemal'in "Filler Sultanı ile Kırmızı Sakallı Topal Karınca" eseri materyal olarak seçilmiştir.

Araştırma sürecinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğrenciler edebi üründe dil becerilerini ne düzeyde kullanabilmişlerdir?
- Edebiyat ürünlerinin incelenmesinde hangi tarihsel beceriler kullanılmıştır?
- Öğretmen rollerinin öğretimdeki payı ne olmuştur?
- Dil becerileri ve tarihsel becerilerin görsel becerilerde etkisi nedir?

Belirtilen amaç ve araştırma soruları doğrultusunda FMV Özel Erenköy Işık İlköğretim Okulu 2009 – 2010 öğretim yılı içerisinde 8A, 8B ve 8C sınıflarındaki toplam 60 öğrenci çalışmaya alınmıştır. Öğrencilerden okudukları roman hakkında verilen çalışma kâğıtlarında yer alan 26 soruyu yanıtlamaları istenmiştir.

Öğrencilere okudukları romanla ilgili branş öğretmenleri tarafından güdümlü olarak yazmaya yöneltecek çalışma kağıtları hazırlanmıştır. Bu çalışma kâğıtları öğretmenlerin yönetiminde sınıfta uygulanmıştır. Güdümlü okumada okuma öncesinde öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmaktadır. Bu çalışmada ise bu yola gidilmemiş, okuma sonrasında etkinlik sırasında bir güdü oluşturulmuştur. Buradaki amaç öğrencilerin var olan tarihsel ve okuma becerilerini görmek; okudukları roman üzerinde önyargılı bir bakış açısını önlemektir. Okuma süreci bittikten sonra romandaki olayları ve ana fikri başka bir disiplinde öğrendikleri bilgilerle bağdaştırmaları istenmiştir. Böylece Türkçe ve tarih dersi kapsamında kullandıkları becerilerin başarısı ve etkileşimleri izlenmiştir.

4.1. Yöntem

Bu çalışma, niteliksel ve niceliksel verilerle ilgili yöntemlerin bir arada kullanıldığı bir aksiyon araştırmadır. Yıldırım ve Şimşek'in (1999:158–159) açıklamalarından hareketle aksiyon araştırma doğasınca araştırmacılar aynı zamanda uygulayıcı olmuştur. Araştırmacılardan biri şubelerin Türkçe dersi öğretmeni, biri de İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretmenidir. Öğrencilerin materyallerini algılamaları, çalışma kâğıtları aracılığıyla yazılı olarak alınmıştır. Niteliksel olarak toplam 26 açık uçlu sorudan oluşan öğrenci çalışma kâğıtları üzerinde betimsel analiz yapılmıştır.

Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, mantıklı ve anlaşılır bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler yorumlanır (yani açıklanır), neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların

ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması işlemleri de araştırmacının yapacağı yorumlar arasında yer alabilir (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 158–159).

Elde edilen bulgular örneklem grubundan gönüllü 10 öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme verileri ile de desteklenmiştir. Yapılan görüşmede öğrencilerin derin anlamalarını tespit amaçlı 14 açık uçlu soru sorulmuş ve cevapları yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Ayrıca bir soruda öğrencilerden kavram haritaları çizmeleri istenmiştir. Öğrenciler kavram haritalarını görüşme kayıt defterine çizmişlerdir. Haritalar olduğu gibi taranarak incelenmiştir. Elde edilen veriler, betimsel analizle yorumlanmıştır. Niceliksel olarak çalışma kâğıtlarındaki bazı verilerin yüzde ve frekans hesaplamalarına gidilmiştir. Öğrencilerden eserle ilgili birer çizim çalışması yapmaları istenmiştir. Böylece dil ve tarihsel öğrenme becerilerinin görsel becerilere yansımasına da bakılmıştır. Uygulamaların sınıfta araştırmacı öğretmenler yönetiminde yapılması, veri kaynaklarının güvenirliğini sağlamıştır.

4.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, disiplinler arası öğrenme süreçlerinde öğretmen rolleri ve sembolik öğrenme yaklaşımı göz önüne alınarak ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin tarihsel düşünme ve dil becerilerini kullanma düzeyini tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

4.3.Analiz

Sınıf içinde elde edilen veriler, yorumlayıcı bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Gerçekleşen becerilerin başarısı nicel olarak sunulurken, değerlendirmelerinde derin anlamayı ortaya koyan yorumlamalara gidilmiştir.

4.4.Araştırma Problemi

Sembolik öğrenme yaklaşımında tarihsel öğrenme ve dil becerilerinin etkinliğini araştırmaktır.

5. BULGULAR VE YORUM

5.1. Keşifsel Kaynaklandırma ve Okuduğunu Anlama

Halkin (1989), tarihsel kaynakların eleştirel olarak incelenmesini dış ve iç tenkit (kritikler) başlıkları altında ele alır. Bireyin bilgi edindiği materyal üzerinde iç ve dış tenkitte bulunması olarak da isimlendirilen keşifsel kaynaklandırma, (Yapıcı, 2006) kanıtın / kaynağın sorgulanması şeklinde de düşünülebilir. Çalışmada bir edebi ürün olan roman kullanılmış olup, esere tarihsel bir kanıt olarak

bakmak doğru değildir. Ancak bir materyal, sorgulanarak bilgi ile birleştirildiğinde anlamlı bir öğrenme materyaline dönüştürülebilir.

Eserde filler sultanının ordusu ile karıncalar ülkesini işgal edip, ülkeyi bir sömürgeye dönüştürdüğü, bu süreçte karıncaları çeşitli yöntemlerle asimile etmeye çalışması anlatılmıştır. Okuduğunuz materyal; belge, roman, şiir vb.ne olursa olsun, okuduğunu anlama öğrenmede ilk adımdır. Materyalin iç ve dış tenkidi eseri anlamanın tümüdür. Bu bağlamda, eserin tenkidinde keşifsel kaynaklandırma yöntemine göre incelemesi yaptırılmıştır. Tablo 1.'de sunulan sonuçlara bakıldığında öğrencilerin okudukları eserin türü ve yazarı hakkında bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Okuma öncesinde öğrencinin yazar hakkında bilgi sahibi olması eserin kavranmasında etkili olmuştur, diyebiliriz.

Sınıf içinde yapılan güdümlü çalışmada öğrencilere, yazarın amacını tespitleri için "Romanda hayvanların kişileştirilmesinin sizce romana katkısı nedir?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplardan bazıları şöyledir:

Öğrenci B7: *Bu romandan çıkarımlar yapabilmemizi sağlamıştır. Bu şekilde her dönem için her türlü çıkarımı yapabiliriz.*

Öğrenci B17: *Kişileştirmeler, insanın romana daha kolay uyum sağlamasını sağlamıştır. Böylece karakterler gerçek ülkelerle ve kişilerle özdeşleşmiş, daha kolay gözümde canlanmasını sağlamıştır.*

Öğrenci B18: *Bence kişileştirme romana gizemli ve belirsiz bir hava katmıştır. Eğer Yaşar Kemal kişileştirme yapmasaydı, bizim tahmin etmemiz gereken şeyleri açık açık yazsaydı, kitap bu kadar güzel ve orijinal olmazdı.*

Öğrenci A18: *Bu kitap düşündürüyor. Direkt olarak insanları koysaydı eğer Yaşar Kemal, bu kitap hakkında yorum payı bırakmamış olurdu. Böyle kişileştirmeler bizim düşünme gücümüzü geliştiriyor. Anlam çıkartabilene göre bir kitap.*

Öğrenci B18'in "*bizim tahmin etmemiz gereken şeyler*" ifadesi, yazarın onlara bir mesaj verme çabasında oluşunun öğrenci tarafından fark edildiğini gösterir. Dolayısıyla, öğrencilerin yazarın niyetini tespit etmelerinde, benzeri ifadelerle ortaya çıkan %95'lik başarı sonucu anlamlı bir sonuçtur. Yapılan görüşmede yazarın amacıyla ilgili olarak öğrencilerin yorumlarından bazıları şöyledir:

Öğrenci B7: *Yazar olayları kendi tarzında eleştirmek istemiş. Yapılanları dünyaya kendi dilinde göstermek istemiştir.*

Öğrenci B18: *Hayvanları kullanarak insanların gözünü açmak istiyor. Konuyu eleştiriyor.*

Öğrenci B14: *Okuyuculara sıkılmadan tarihi olayları anlatmış. Yazarın yaşadığı zamanlarda olanlar hakkında içindekileri bir kitaba dökmek olabilir. Kitaba yorumlarını bayağı katmış çünkü.*

Öğrenci A2: *Gençliğe Hitabe'de Mustafa Kemal aynı şeylerin tekrar yaşanabileceğini, tutsak düş[üle]ebileceğini belirtmiş. Burada da o olayları anlatıyor. Sadece burada bunun biz farkında olmadan olacağını belirtiyor. Yazar bağımsızlığımıza ters düşen, bağımsızlığımızın elden alınmaması için, diğer devletlerin yarı sömürgesi olmaktan çıkmak içi,n halkı bilinçlendirmek için yazmış olabilir. Biz şu anda tam bağımsız değiliz. En basiti bor madeni. Biz boru bolca işleyemiyoruz. Bir ülke kendi hammaddesini işleyemiyorsa bu bağımsızlığa ters.*

Öğrenci A2, romanı Türk halkını uyarmak için bir sesleniş olarak görmüş ve Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi ile eşleştirmiştir. Bu oldukça farklı bir bakış açısıyla oluşturulmuş, başarılı bir eğretileme becerisidir. Ayrıca ekonomik bağımsızlıktan söz etmesindeki amaç, yine tarih dersinde öğrendiği ekonomik devrimler ve bunların gerçekleştirilmesindeki temel amaç ile aynıdır. Ana fikir (%95) ile aynı başarıda olması da bu anlamı desteklemektedir.

Burada dikkat çeken şey, ilişkilendirme becerisinin (%87), ana fikir tespitine (%95) göre daha az kullanılabilmiş olmasıdır. Bunun nedeni olarak temel tarihsel öğrenme becerisi olan perspektif almanın kapsamındaki empati (%80,83), çağrışımsal düşünme(%76,04), tarihsel düş gücü (%71,66) ve bilgiyi kullanma (74,58) becerilerinin de düşük olmasıdır, diyebiliriz. Keşifsel kaynaklandırma tarihsel öğrenme becerilerinden sadece materyaller üzerindeki çalışma becerilerini verir. Dulberg (1998:10), perspektif alma becerisini tarihsel anlayışın bir parçası olarak görmekte ve şöyle tanımlamaktadır: " Geçmişi, orda olanların tecrübelerinden, gözünden tarif edebilme kabiliyeti." Bu kabiliyet, yukarıda sayılan tüm becerilerin gelişimine göre kullanılabilir.

Eserin adı ve kapağının incelenmesiyle ilgili sorularda öğrenciler içinde bulundukları (14–15) yaş özelliklerine göre düşünmüşlerdir. Elde edilen sonuçlar Egan'ın romantik evresindeki görüşlerini doğrular şekildedir. Öğrencilerin % 45'i kitabın adına bakarak fil ile karınca arasında geçen dostluk veya düşmanlıkların ele alındığı bir çalışma olduğunu düşünmüşlerdir. Yine öğrencilerin % 63'ü eserin çocuksu bir masal veya fabl olabileceğini düşünmüştür. Bu konudaki bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

Öğrenci C2: *Bende, iki neslin arasında bir gerginlik olduğunu uyandırmıştı. Çünkü karınca ve fil birbirleriyle orantısız iki hayvan türüdür. Belli ki buradan da fillerin karıncalara saldırmak istediğini anlarız.*

Öğrenci C3: *…fillerle karıncalar arasında bir anlaşmazlık olduğunu ve fillerin karıncaları ezdiğini düşündüm.*

Öğrenci C9: *...ama okurken öyle olmadığını ve daha çok ülkenin o zaman nasıl olduğunu anlattığını fark ettim.*

Öğrenci B20: *Fillerle karıncaların arkadaş olacağını düşünmüştüm. Ama fillerin kötü olduğunu anladım.*

Öğrenci B16: *... onların dost olduğunu düşündürdü bana.*

Öğrenci B15: *... kitapta bu kadar güçlü kişileştirmeler ve bu kadar iyi bir anlatım olduğunu tahmin etmemiştim.*

Öğrenci B13: *... biraz çocukça olduğunu düşünmüştüm ama daha derin bir konuymuş.*

Öğrenci A18: *... okumaya başladığımda bunun ne kadar büyük anlamlarla yüklü olduğunu anladım.*

Öğrenci A16: *... Karıncalarla filler arasında yaşanılanları anlatıyor izlenimi verdi. Ama okuduktan sonra ön yargılı olunmaması gerektiğini anladım.*

Öğrenci A14: *... böyle kapsamlı ve gerçekten önemli bir konusu olduğunu hiç tahmin etmemiştim.*

Öğrenci A13: İlk olarak akıl dışı olduğunu anlamıştım.

Öğrenci A12: *Fakat bu kadar derin ve çarpıcı bir roman olduğunu, gerçekleri yansıttığını fark edememiştim.*

Yukarıdaki öğrenci ifadelerine bakıldığında öğrenciler okuyacakları eserde başlangıçta gerçeklik aramamışlardır. Egan'ın ifadesi ile romantik anlamanın bir özelliği olan, gerçekliğin ötesine geçebilen deneyimlerle gerçekleştirilen kolay çağrışımı kullanmışlardır. İki kahraman vardır: Fil ve karınca. Bazıları bunların dost, bazıları ise arkadaş olduğunu düşünerek gerçeklik ötesini kurgulamaya girişmişlerdir. Ancak okuma sonrasında farkına vardıkları alegorik yapı ve gerçekleştirdikleri eğretilemeler esere yanlış bir yaklaşımla başladıklarını fark ettirmiştir. Bir öğrencinin (A1) "Romanın adı bana çocukça geldi ve hayal kırıklığına uğradım" şeklindeki ifadesi bu durumun bir göstergesidir.

Kaynak incelemesinde öğrencilerin yazara yönelttikleri olumlu ve olumsuz eleştiriler de tespit edilmiştir. Yazara % 88,33 oranında eleştiri getirilmiştir. Eleştiriler arasında en fazla dile getirilenler şöyledir:

Öğrenci A15:*Kitabın sonu anlamsız.*

Öğrenci A19: K*onuşmalar çok uzun.*

Öğrenci A10, C13,B7,20, : *Girişi kısaltabilirdi.*

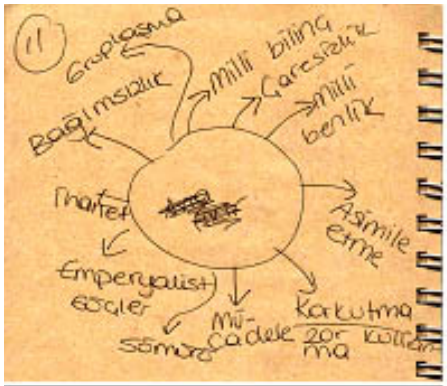
Öğrenci B17: *Karıncaların birden türkü söylemeleri olağandışı.*

Öğrenci C15, 12,10; B12,18,6,10,: *Sonu daha iyi olabilirdi.*

Yazara yönelik eleştirilerde de yine daha yaratıcı bir son beklentisi ve daha kısa metin beklentisi yaş özellikleri ile açıklanabilmektedir. (Bkz. Egan, 2010)

Eserin iç ve dış tenkidinde ele alınabilen ana fikir tespitine dair bulgulara bakıldığında ortaya çıkan % 95'lik başarı iyi bir sonuçtur. Bu başarının altında yazarın amacını tespit etme, okuduğunu anlama ve tarihsel bağlamı kullanma becerisinin yer aldığı söylenebilir. Okuduğunu anlama becerisinde saptanan %92,72 oranındaki başarı ana fikir başarısının %95'lik oranı ile anlamlı bir paralellik göstermektedir.

Yapılan görüşmede öğrencilerden ana fikri tespit için bir kavram çarkı oluşturmaları istenmiştir. Aşağıda iki tane ana fikir çarkı sunulmuştur:



A2 Ana fikir kavram çarkı

B17. Ana fikir kavram çarkı

Ana fikir çarklarında eserdeki temel olguların tümüne yer verildiğini görüyoruz. Bu da öğrencinin ana fikri belirlemesinde, okuduğunu anlama becerisi içinde yer alan sözcük dağarcığının yeterliliği, alegoriyi görme ve eğretileme, okuduğunu kavrama ve yorumlama ve empati kurma becerilerini kullandığını göstermektedir. Ayrıca öğrencinin tarih derslerinde tarihsel düşünme becerisiyle edindiği kavramları kullandığını da görmekteyiz. Bu durum öğrencinin zihinsel performansında iki dersin birbirleriyle etkileşim içerisinde oluşunun da bir göstergesidir. Farklı disiplinlerde edinilmiş becerilerin birlikte kullanıldığı bu süreç, Türkçe ve tarih derslerinin farklı amaçlar doğrultusunda aynı becerilerde buluşma noktasıdır, diyebiliriz.

Öğrencilerin tarihsel bağlam oluşturma verilerine bakıldığında, %95 oranında önemli bir başarı ortaya çıkmıştır. Bu başarının altında, hem kaynağı sorgulama becerisindeki başarı (%82,98), hem çağrışımsal düşünme (%76,04), hem de perspektif geliştirme başarısı (%73,75) etkili olmuştur. Bu başarı Egan'ın (2010) romantik evrenin temel özellikleri arasında sıraladığı holografik yöntemle oluşmuştur, diyebiliriz. Bu yöntemi Egan (2010:87) şöyle açıklamaktadır: "Anlamayı oluştururken ..eski ve tanıdık ve tamamen yeni bilgiler arasında çağrışımlar yaparak ve yeni bilgiyi belli belirsiz bir şekilde kazanılmış, yeni bilginin berraklaştırmaya yardımcı olacağı bağlama ekleyerek öğrenebiliriz. Holografik yöntem, az çok geçici olarak yerinde tuttuğumuz bağlamlar arasına yayılmış ilişkiler ağına yeni bilgiyi yerleştirerek anlamı oluşturma açısından özellikle önem taşır."

Öğrenciler eserdeki olaylara tarih dersinde öğrendikleri bilgileri yerleştirmişlerdir. Bu bilgilerden yola çıkarak fillerin yaptığı sömürgecilik hareketini şu yöntemlerle gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir:

- Karıncaların dillerini değiştirme,
- Karıncalar arasında bölünmeler yaratma (Böl / parçala / yönet politikası),
- Karıncaların benliklerini yok etme (Hepimiz filiz, filce konuşma, fil gibi davranma, vb.),
- Asimile etme,

Tarih derslerinde öğrendikleri sömürgecilik faaliyetlerinin uygulanışındaki bu yöntem bilgileri eserdeki alegorinin çözümlenmesinde önemli bir rol oynamıştır. Öğrencilerin eser içinde saptadıkları eğretilemeler de üst düzey bir okuma becerisinin göstergesidir. Türkçe dersi genel amaçlarından "Öğrencilerin, dilimizin milli birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri" amacına uygun olarak, öğrencilerde gelişimine baktığımız dil bilincinin %95 gibi yüksek bir başarı oranıyla oluştuğu görülmüştür.

5.2.Tarihsel Beceriler ve Okuduğunu Anlama

Bu çalışmada tarihsel beceriler kaynağı sorgulama, empati, çağrışımsal düşünme, tarihsel düş gücü, bilgi kullanımı ile ortaya çıkan perspektif alma ve geliştirme becerileriyle ele alınmıştır.

1997 tarihli History-Social Studies Framework for California Public Schools'ta tarihsel empati şöyle tanımlanmıştır (Dulberg, 1998): "Orda olma neye benzemektedir duygusu"na sahip olmak ve "orda olan insanların gözünden" görmek. Bu süreç içerisinde bireyin düş gücünü, "orda olunacak" ortamı görüntü, ses, zaman, mekân, vs. tüm niteliklerini içerecek şekilde zihinsel anlamda canlandırabilmesinde de kullandığı, söylenebilir. Tarihsel empatinin de, düş gücünün hazırlamış olduğu geçmiş plâtformu içerisinde bireyin bilişsel ve duyuşsal olarak "onu" yaşamaya ve anlamaya başlaması olduğu düşünülebilir. Ancak, bu tarih öğrenmede bir başlangıç adımıdır (Kıcır, 2006:47).

Çalışma kâğıdında yer alan " Demirci Topal Karınca'nın gösterdiği çaba nedir? Onun yerinde olsaydınız siz de aynı çabayı gösterir miydiniz?" sorusu karşında öğrenciler Demirci Topal Karınca ile empati kurmuşlardır. Bunun yanı sıra öğrencilere "Romanda en beğendiğiniz karakter hangisidir? Nedeniyle birlikte açıklayınız." sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yanıt olarak Demirci Topal Karınca'yı gösteren 38 öğrencidir (% 63,33). Geriye kalan 22 öğrenci (% 36,6) ise kızıl karıncalarla özdeşim kurmuşlardır.

Demirci Topal karınca ile özdeşim kuran öğrenciler, Demirci Topal Karınca'nın ülkesi için cesurca direnip, bağımsızlık savaşı verdiğini belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler ise bu özdeşim kurmada Demirci Topal Karınca ile Atatürk'ü özdeşleştirmiştir. Bu ifadelerden bazıları şunlardır:

Öğrenci A9: *...vatanı için her şeyi göze alabilen ulu önderimiz Mustafa Kemal Atatürk'ü hatırlatıyor. Bu yüzden bu karakteri çok beğendim.*

Öğrenci B20: *… çünkü o karakter bence bir kahraman ve ben Atatürk'e benzetiyorum.*

Öğrenci B9: *en yürekli cesur bulduğum karakter.. bu yüzden onu Atatürk'e benzetebiliriz.*

Öğrenci B5: *Bir önder ve kurtuluşun önünü açıyor.*

Öğrenci B14: *Çünkü karakter özellikleri aynı Mustafa Kemal Atatürk'ün özelliklerine benziyor. Ülkesinin işgaline izin vermeyerek harekete geçmiş ve toplumda örgütler ve direnişçiler oluşturmuştur.*

Öğrenci C4: *Çünkü tam bir lider ve kendisinin ne olduğunu biliyor.*

Kızıl karıncalarla empati kuran 22 öğrenci de, Demirci Topal Karınca ile özdeşim kuran 38 öğrenci ile aynı düşünceden yola çıkarak, yani "bağımsızlık amacıyla mücadele ettikleri" için onlarla özdeşim kurmuşlardır. Empati kurma becerisinde %80,83'lük başarı anlamlı bir sonuçtur. Bu anlamlılık perspektif almayı da etkilemiştir. Tüm sonuçlar romantik evre çocuğunda gördüğümüz; kahramanlarla, en asil karakterler ve güçlerle romantik bağlantılar ve özdeşim kurma özelliğini ön plana çıkmıştır, diyebiliriz.

Sembolik çalışmada öğrencilerin tarihsel öğrenme becerilerinden birisi de alegorik okumadır. Alegorik okumada, edebi sanatlar ve tarihsel kavramlar birlikte kullanılmaktadır.

Alegorik okumadaki % 78,33'lük öğrenci başarısının, yukarıdaki tabloda yer verdiğimiz öğrenci ifadeleri ile geçerlik kazandığı belirtilebilir. Bu noktada öğrencilerin Türkçe dersinde kullandıkları bir materyalde, tarih derslerinde öğrendikleri kavram, olgu ve olaylardan yola çıkarak çıkarımlarda bulundukları söylenebilir. Bu çıkarımların ise eğretilemede gösterdikleri başarı oranıyla netleştirilmesi bu varsayımı kanıtlar niteliktedir.

Alegorik okuma, Türkçe dersinde eserin bütününe yönelik olarak gerçekleştirilen bir beceridir. Okuma anlama becerisi içerisinde üst düzey bir beceri olarak yer alan alegorik okuma, öğrencilerin okuduğunu anladığının, doğru yorumladığının, ana fikri saptayarak eserdeki edebi sanatları görebildiğinin göstergesidir. Bu da romantik evre çocuğunun, bu evrenin son yaş diliminde gerçekleştirebileceği önemli bir beceridir. Becerinin 8. sınıflarda aranması da bu bağlamda haklı bir çabadır. Ayrıca, alegorik okumadaki başarı oranının yüksekliği, öğrencilerin tarih derslerinde öğrendikleri tarihsel bilgilerin katkısıyla, yani disiplinlerarası çalışmanın bir sonucu olarak gerçekleşmiştir.

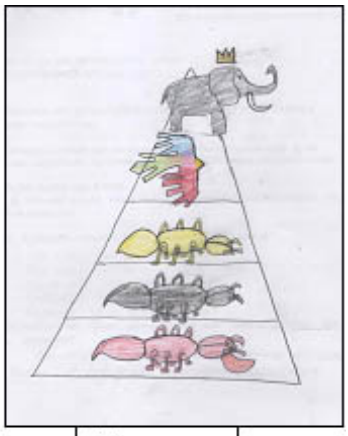
Türkçe derslerinde alegorik okuma tarih derslerinde perspektif alma becerisiyle eşleştirilebilir. Perspektif alma beceri oranı %82,48 olup bu farklılığın oluşmasında tarihsel düş gücü ve bilgi kullanımındaki başarının etkisi göz önünde bulundurulmalıdır. Tarihsel düş gücü çağrışımsal düşünme ile birlikte çalışmaktadır. İkonik olarak tarihsel bilgiyi oluşturmada bu iki beceri ön plana

Tarih Derslerinde Öğrendiği Tarihsel Olgu ve Kavramların Alegorik Çözümlemede Kullanımları	
KİŞİLEŞTİRİLMİŞ HAYVAN	ALEGORİ YAPTIKLARI GERÇEKLİKLER / ÇAĞRIŞIMSAL DÜŞÜNME
Filler sultanı	Diktatör / Monark / Sultan/
Filler	Askerler, fiziksel güç, diktatörün ordusu, rahat kesim, ara bulucu, cahil, tembel, zengin halk, düşünmekten yoksun, üstün ırk, baskınlık, ordu gücü, kapitülasyon.
Hüdhüd kuşları	Haberciler, ikiyüzlüler, ajan, ulak, yandaş, çıkarcılık, kolaycı, bukalemun gibiler, istihbarat, yardımcılık, işbirlikçi, ispiyoncu, aracı.
Sarı karıncalar	Casus, hain, vatan haini, terör örgütü, PKK, gerilla, paralı asker, teröristler, yandaşlık, satıcı, ikiyüzlü, zengin kesim, padişah yanlıları, azınlıklar, yasa dışı örgüt, istihbarat.
Kızıl sakallılar	Direnişçi, bağımsızlık savaşçıları, isyancı, Kuvayi Milliye, bağımsızlık, bağımsızlık düşkünü, bilgili, özgürlükçüler, bilinçli kesim, milli kuvvetler, Atatürk, millet, milliyetçilik, savaşanlar, ülkeyi sevenler, vatan aydınları, gerilla.
Normal karıncalar	Köleler, işçi, itaatkârlar, toplum, esirlik, ezilmişlik, halk, ezilen halk, sürü psikolojisi, vatandaş, sultana çalışan, mutsuz grup.

çıkar. Collingwood'a göre hayal kurma, zihnimizdeki resimleri, fikirleri ya da kavramları yapılandırmak ya da yeniden yapılandırmakta kullandığımız bir süreçtir. Bu sürecin ne gerçek ne de hayalle karşılıklı ilişkilendirilmesinin gerekli olmadığını savunmuştur (Lemisko, 2004: 3). Kaynak sorgulanmasında kanıt, geçmişi hayal etmemizde, düş gücünü kullanmamızda bize yardımcı olur. Burada kanıt, imgelem ve empatinin iç içe kullanıldığı görülmektedir. Birey, zihinsel bir canlandırma yapmadan empati kuramaz.. Sorguladığı kanıtlardan çağrışımlar oluşturarak, kendini yerine koyacağı kişiyi veya içinde yer alacağı koşulları, önce hayal eder. Bu tarihsel düş gücünün kullanımının en yalın ifadesidir. Bu konuyla ilgili öğrenci çizimleri de tarihsel öğrenmenin düş gücündeki yansıması olarak karşımıza çıkmıştır. Aşağıda bu çizimlerden bazıları verilmiştir.

Öğrenci B14

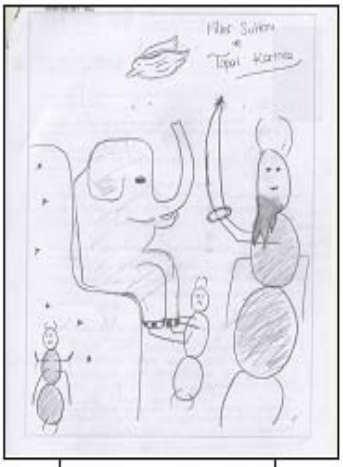
Öğrenci C9


Öğrenci B12

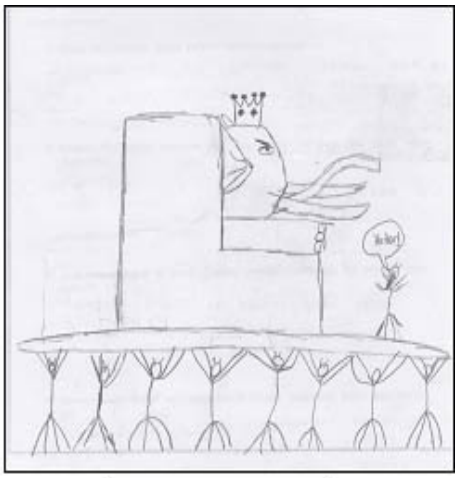
Öğrenci B14'ün çiziminde asimilasyon hareketi, C9'un çiziminde tahtta oturan fil diktatörlüğü ve B12'nin çiziminde sömürge toplum yapısı hiyerarşik olarak çizilmiştir. Öğrenci B12 bu düşüncesinde 7. sınıfta öğrendiği feodal toplum yapısını gösteren piramitten yola çıkmıştır. Düş gücünü kullanarak hem Türkçe dersinde okuduğu romanın satırlarındaki karakterleri somutlamayla görünür kılmış; hem de tarih dersinde edindiği bilgilerle bu karakterlerin özelliklerini düşleyip resmedebilmiştir. Bu durum da iki dersin birbirini besleyişinin önemli bir göstergesidir.

Okuduğunu anlama becerisindeki başarı, öğrencilerin hayal gücünün oldukça zengin olduğunun bilişsel bir açıklamasıdır. Türkçe dersi adına örnek olarak verilen çizimlere bu açıdan da bakılabilir.

Öğrenci B17



Öğrenci A16



Öğrenci B7

Empati yapılan, ülkesi ve halkı için cesurca direnen Demirci Topal Karınca'ya dair yapılan düş gücü örnekleri de şöyledir:

Öğrenci B17'nin çiziminde kızıl karıncaların gücü, bir fil boyutunda gösterilmiştir. Direnişin gücü somutlaştırılmıştır. Öğrenci önce somuttan soyuta geçebilmiş ve kırmızı karıncaların direnişçiler olduğunu tespit etmiştir. Daha sonra ise bir fili ancak yine aynı güçteki başka bir filin yenebileceğini düşünerek, bu fili direnişçilerden oluşan kızıl karıncaların oluşturduğu bir fil görüntüsü ile resmetmiştir. Bu da soyut öğrenmenin yeniden somuta çevrilmesi ile önemli bir bilişsel ve düşsel performansın sergileniş örneğidir.

Öğrenci B7 ise yazarın kurgusunu kendi düş gücüyle sürdürmüş ve Topal Karıncayı file karşı isyanında konuşturmuştur. Bu konuşturma, öğrencinin file yönelik direnişini gösterme çabasıdır. Topal karıncanın bir bacağının eğri büğrü resmedilmesi, yine çocuğun düş gücündeki ayrıntıların ne kadar güçlü çalıştığının göstergesidir. Collingwood'un (Lemisko, 2004) "tekrar sahneleme" olarak adlandırdığı vurgu da budur. Bu noktada, tarihsel düş gücünün kullanımında güvenilirlik sorunu akla gelebilir. Burada, Lemisko'nun (2004) önerisi oldukça yeterli görülmektedir: "Hayallerimizin temeli olan kanıtları referans vermek."

Tarih ve Türkçe derslerindeki bilgi kullanımının öğrencinin öğrenme sürecindeki etkisini belirlemek için öğrencilere yöneltilen sorulardan elde edilen bulgular oldukça dikkat çekicidir. Öğrenciler eserin atıfta bulunduğu dönem için aşağıdaki yorumlarda bulunmuşlardır:

Öğrenci B18: *Kitabın sonunu okuduktan sonra Osmanlı yıkılışı ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu dedim. Kafamda öyle şekillendi.*

Öğrenci B14: *Kurtuluş Savaşı'na benzettim.*

Öğrenci A2: *Cumhuriyet kurulmadan önce I. Dünya Savaşı sonrası Türk milletine çağrışım yaptığını düşünüyorum. Bizden de ayrılanlar vardı: Türklerin kurduğu zararlı cemiyetler. Bağımsızlık için çalışma Türk halkı. Topal karıncayı Mustafa Kemal ile çağrışım yapabiliriz.*

Öğrenci B17: *Öncelikle soğuk savaş dönemi. Sosyalizmi yaymaya çalışma. I. Dünya Savaşı'nda sömürge arama dönemi, sömürge elde etmek için, coğrafi keşiflerle bir yer ele geçirmek için. Hala günümüzde sömürge elde etmede yapılan şeyler.*

Öğrenciler, eserin atıfta bulunduğu döneme dair düşüncelerinde, tarih derslerinden edindikleri bilgiler doğrultusunda bir yanıtlamaya gitmişlerdir. Burada, Türkçe dersinde kitap okunmadan önce yazar hakkında verilen bilgilerin etkili olduğu söylenebilir. Bunun yanında sınıf içi sembolik çalışmada yürütülen öğretmen rehberliğinde öğrencilerin İnkılâp Tarihi dersi kapsamında düşünmeleri istenmiştir. Düşünsel sınırlandırmaların öğrenci açısından olumsuzluk yaratabileceği düşünülse de güdümlü okumanın amaçları göz önüne alındığında bu durumun olağan olduğu açıktır. Yönergelerin eğitimdeki payı da bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Ayrıca tarihsel öğrenmede bilgi kullanımı oranı %74,58 iken, Türkçe dersi kapsamındaki okuduğunu yorumlama becerisi de %70,02 gibi yakın bir başarı oranına sahiptir. Tarihsel yorum becerisi de %73,75'lik başarı oranıyla bu sonucu desteklemektedir.

Eğretileme becerisi dil becerileri içerisinde en üst düzey becerilerden biri kabul edilirken, bu durumun haklı gerekçeleri, çalışmamız sonuçlarında görülmüştür. Zira, eğretileme düz bir dil gelişimi ile gerçekleşmesi zor bir alandır. Edebi bir eserden hareketle yapılacak olan eğretileme, benzeyen ve benzetilen arasındaki ilişkiyi kurmanın öncesinde benzeyeni tespit etmek ve benzetilenin bilgisine sahip olmayı gerektirir.

Dilek ve Yapıcı (2005) Fines'ın düş gücünü durağan ve süreğen olarak ikiye ayırdığını belirterek, düş gücüyle ilgili tespitlerini şöyle açıklamışlardır: Durağan düş gücü aslına yakın imgeler üretirken, süreğen düş gücü yaratıcı düşünmeyi (bilgi, deneyim, empati, mantıksal düşünme) işe koşarak tarihsel gerçekliği yeniden kurgulama yoluna gitmektedir. Bu bağlamda alegorik okumayı durağan, eğretilemeyi ise süreğen düş gücünün çalıştığı bir okuma olarak görmek mümkündür.

Bilgi, deneyim, empati ve mantıksal düşünmeyi (perspektif alma) işe koşarak yaratıcı düşünen süreğen düş gücü, eğretileme yoluyla kendi değerlendirmelerine gidebilmektedir. Bu değerlendirmeler

ise bireyin kendi perspektif geliştirme sürecinden başka bir şey değildir. Öğrencilerin eğretileme gücünü tespit için iki soru sorulmuştur ve eğretilemede öğrencilerin % 73,75'lik bir başarı elde ettikleri saptanmıştır. Öğrencilerin eğretileme becerilerine ilişkin bulgulardan iki örnek aşağıda verilmiştir:

Öğrenci B14 :

İtilaf Devletleri –Filler sultanı

Karıncalar – Osmanlı. Devleti

Hüdhüdler – Saltanat yanlıları – İstanbul hükümeti – işgale sessiz kaldılar.

Sarıcalar – İtilaf Devletleri'nin kullanıp sonra attığı İtalya diyebilirim.

Normal karıncalar – Önceleri aç, fakir halk sonra Kuvayi Milliye

Kızıl Karıncalar – Yararlı cemiyetleri kuranlar, Mustafa Kemal'e inananlar.

Topal Karınca – Atatürk

Türkü ile milli bilinç uyandırdılar.

Öğrenci A2:

Türkü – İstiklal Marşı'na benzettim. İstiklal Marşı ile toplumu birbirine bağladılar. Türkü de aynı etkiyi yaptı. Karıncalar birden birleştiler.

Sömürgecilik , Emperyalizm – Filler karıncaların bereketli topraklarını sömürdüler. I. Dünya Savaşı'nda da emperyalist güçler bizim ülkemizi sömürdüler, işgal ettiler.

İstanbul Hükümeti – Hüdhüdler (filler tüm işlerini hüdhüdler aracılığıyla gerçekleştiriyorlar.)

Filler – Emperyalist güçler

Sarıcalar – Zararlı cemiyetler

Fil Ordusu –Askeri güç.

Kırmızı Karıncalar – Bağımsızlığına düşkün Türk milleti.

Topal Karınca – Mustafa Kemal.

Öğrenciler, bu süreçlerin tümünde, tarihsel bilgilerini kullanarak edebi bir ürün üzerinde yorum yapabilmişlerdir. Bu da bilgi kullanımının iki ders içerisindeki öğrenme sürecindeki önemini ve payını net olarak ortaya koymaktadır. Dönemlerin bilgisine sahip olmayan öğrenci, yazarın ana fikrini kavramakta zorlanmamıştır. Bunu yaparken de metinin bağlamından yola çıkarak sosyal öğrenme süreciyle bunu gerçekleştirmiştir. Bu nitelikte bir birey yazarın yaptığı alegoriyi görebilmekte, ancak bilgiyi kullanarak kendi benzetmelerini yapmasını gerektiren eğretilemeye gidememektedir.

Öğrencilerin tarihsel bilgilerinden yola çıkarak yaptıkları kendi eğretilemeleri belli ülkeler üzerinde toplanmıştır. Bunlar şöyledir:

İngiltere : %58,33, Hitler Almanyası %23,3, Monarşik Osmanlı Devleti: %16,6 ve ABD: %82,4 ile çok yüksek bir benzetmeye tabi tutulmuştur.

Öğrencilerin eğretilemeleri, eserden bağımsız olarak, onun ana fikrinden hareketle gerçekleştirdikleri öznel benzetmelerdir. Bu benzetmelerin oluşmasında ilköğretim tarih konularında "güneşin batmadığı ülke" sloganı ile gördüğü İngiltere'yi özellikle de "Avustralya'daki sömürgeci tutumu ve Aborjinlere yaptıkları" ifadesi ile örnek göstermeleri olağan bir sonuçtur. 8. sınıf programında yer alan II. Dünya Savaşı'na dair temel olgu ve olayları öğrenmeleri de Hitler Almanyasını "Yahudileri yok etme, üstün ırk politikası" ifadeleri ile sunmalarına neden olmuştur, diyebiliriz. Hitler Almanyası hakkındaki düşüncelerinde izledikleri sinema filmleri ve okudukları başka roman, gazete ve biyografiler de etkili olmuştur. Bu durum da yine sosyal öğrenme bağlamında ele alınabilir. Osmanlı Devleti'ni Filler Sultanı'na benzetmelerindeki en temel özelliğin yönetim biçimi olduğu düşünülebilir. Zira, öğrenci çizimlerinin büyük bir çoğunluğunda (%85,3) (bkz. A16,B7,C9,B12,) filler sultanı bir tahtta oturmaktadır. Elinde sultan oluşunun bir göstergesi olan asası ve başında sultan tacı mevcut şekilde resmedilmiştir. Ayrıca filin bir kral veya imparator olarak değil sultan olarak ünvanlandırılmasının da çocuğun düşüncesine etki ettiği ileri sürülebilir. Dilin düşünce üzerindeki gücü göz önünde tutularak Osmanlı Devleti'nin hem imparatorluk olması hem de eserdeki alegoriyle çok güçlü şekilde örtüşmesi de bireyin bu algısını güçlendirmiştir, diyebiliriz. ABD için tespit edilen yüksek orandaki benzetmenin ise çocuğun günlük deneyimlerinden yola çıkarak böyle bir eğretilemeye gittiği düşüncesi ilk akla gelen neden olacaktır. Ayrıca ABD'nin I. ve II. Dünya Savaşı sürecindeki faaliyetlerinin de bu değerlendirmede yer aldığı söylenebilir.

Bu sonuçlara bakıldığında, eğretileme becerisindeki başarı alegorik okuma başarısından daha düşüktür. Durağan düş gücünün çalıştığı alegorik okumada birey başarılı olsa bile yukarıda sözü edilen becerileri de aynı düzeyde başarıyla gerçekleştiremezse öznel eğretilemelerde, yani süreğen düş gücünde veya bir başka ifade ile perspektif geliştirmede aynı başarıyı elde edemez. Özellikle bilgi kullanımındaki %74,58'lik sonuç alegorik okuma ile eğretileme arasındaki % 5'lik farkı açıklamaktadır. Elde edilen bulgulara bakıldığında alegorik okumada % 78,33 olan başarı

eğretilemede % 73,75, perspektif alma becerisinde de 73,75'tir. Yüzdeler arasındaki farklılık ve eşitlikler yukarıda ifade edilen teori, araştırma sonuçları ve varsayımları da doğrulamaktadır.

Tartışma

Edebi ürünlerin tarih derslerinde kullanılmasında disiplin dışı amaçların bir kenara bırakılması çalışmanın en fazla titizlik isteyen tarafıdır. Edebi ürünlerden tarihsel olgu ve olaylara yönelik bilgi ve tutumun kazanıma uygun edinilmesinde öğretmen rollerinin doğru ve etkili kullanılmaması halinde öğrenme sürecinde kontrolsüzlük ortaya çıkabilir. Disiplin dışı amaçlara dikkat edilmelidir. Bu noktada öğretmen rolleri en büyük önemi taşımaktadır. Bu roller eğitim ve öğretimin amaçlarına hizmet eder nitelikte sürdürüldükçe bu kontrolsüzlük aşılabilir. (Bkz. Dilek, 2002

Perspektif geliştirme, bireyin kendisine ait tarihsel öğrenmesi oluşundan dolayı yönerge ve öğretmen faktörü ortadan kalktığında yanlış ve tutarsız bir yapıya dönüşebilir.

Kaynağı / kanıtı sorgulama becerisi tarihe özgü bir sistem değildir. Bu becerinin Türkçe derslerindeki yeri ve gerekliliği tartışmasız açıktır. Bu açıklık içerisinde kaynağı kullanmanın en üst düzeyi keşifsel değerlendirme (contextualization heuristic) perspektif geliştirme ile eşleştirilebilir. Tarihsel tartışma sürecinin başladığı bu aşama bu çalışmada gerçekleştirilememiştir. Bunun nedeni ise öğrencinin kaynak üzerindeki çalışmasının sınırlılığıdır. Bu sınırlılık tarih müfredatına yayılacak bir keşifsel değerlendirme çalışmaları ile aşılabilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

- Öğrencilerin yazar hakkında bilgi sahibi olmaları eserin kavranmasında etkili bir faktördür.
- Yazarın niyetini tespit etmede elde edilen başarı Türkçe ve Tarih dersinin ortak çalışmasının bir ürünüdür.
- Ana fikri tespit etmede Türkçe ve Tarih derslerinin temel becerileri ortaklaşa kullanılmıştır. Bu kullanım farklı amaçlar doğrultusunda iki ders arasındaki ortak becerilerde buluşma noktasıdır.
- Tarih dersinde edinilen bilgilerin alegorik çözümlemelere katkısı yüksektir.

- Öğrencilerin dil bilinci Tarih derslerinde edindikleri bilgilerle beslenmekte olan bir süreçtir.
- Empati kurma becerisi iki dersin ortak öğretilerinin öğrencinin yaş özelliğiyle birleştirilerek verilebilen bir beceridir.
- Alegorik okuma Türkçe dersi için üst düzey bir beceridir. Bu becerinin yüksekliğinde tarih derslerinde öğrenilen bilgilerin katkısı açıktır. Tarihsel bilgi kullanımının, edebi sanatın saptanması ve belirtilmesindeki yeri önemlidir.
- Öğrencinin hayal gücündeki zenginlik okuduğunu anlama becerisindeki başarıyı etkilemektedir.
- Eğretileme üst düzey bir okuma becerisidir. Eğretileme becerisi iki ders içerisindeki öğrenme sürecinde etkili ve önemlidir.

Tablo 1. Öğrencilerin Keşifsel Kaynaklandırma Beceri Düzeylerinin Başarı Yüzdesi Ve Frekans Sonuçları

- Bireyin kendi eğretilemelerini oluşturması tarihsel perspektif geliştirmenin sembolik çalışmadaki en önemli göstergesidir.
- Bilgi kullanımı tüm becerilerin geliştirilmesinin ön koşuludur.
- Türkçe ve Tarih derslerinde sunulan yönergeler ve öğretmen rehberliği öğrenme sürecinin başarılı olarak yürütülmesinde en büyük etkendir.
- Başarılı bir öğretmen rolü ve yönerge, derse yönelik başarısı ve katılımı düşük olan öğrenciyi de sürece katabilmektedir ve bilgi temelli olmasa da sosyal yapılandırmayla öğrenciye bilgi ve beceri katabilir.

Bu çalışma sonrasında şu önerilerde bulunulabilir:

- Disiplinler arası çalışma, iki dersin de temel becerilerinin geliştirilmesinde büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle bu tür çalışmaların kazanımlar doğrultusunda desteklenmesi ve arttırılması önerilir.
- Türkçe ve Tarih derslerinde öğretim programı ve etkinliklerin düzenlenmesinde yönerge ve öğretmen rolünün güçlendirilmesi önerilir.
- Farklı edebi ürünler üzerinde de disiplinler arası çalışılması önerilir.
- Edebi eserlerin incelenmesinde tarihsel öğrenme ve becerilerden yararlanılması önerilir.
- Tarihsel öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde edebi eserlerden yararlanılması önerilir.

Ek 1. Tarih ve Türkçe Derslerine Ait Bulgular Tablosu

Öğrenci	1. Kaynağı tanımlama		2. Kaynak Analizi				3.Tarihsel bağlam / Tarihsel duyarlılık
	Yazar ve kaynak adı	Eserin türü	Anafikir	İlişkilendirmeler	Yazarın niyeti amacı	Yazara Yöneltilebilecek sorular	İçeriğin ilgili olduğu tarihsel bağlam
A (20)	Yazar f:19 % 95 Kitap adı f:17 % 85	f: 20 %100	f:20 % 100	f:18,6 % 93	f: 20 %100 Kişileştirmelerde: f:12 % 60	f: 16,3 % 81,65	f: 20 % 100
B (21)	Yazar f: 18 %85,71 Kitap adı f:19 %90,47	f: 19 % 90,47	f:19 % 90,47	f: 18,5 % 88,09	f: 19 %90,47 Kişileştirmelerde: f: 11 % 52,38	f: 15,66 % 74,57	f: 19 % 90,47
C (19)	Yazar f: 14 %73,68 Kitap adı f:17 %89,47	f:14 % 73,68	f:18 % 94,73	f:15,1 % 79,47	f: 18 %94,73 Kişileştirmelerde: f:7 % 36,84	f:17,83 % 93,84	f: 18 % 94,73

Tablo 2. Öğrencilerin Tarihsel Öğrenme Beceri Düzeylerinin Yüzde ve Frekans Sonuçları

Şube	Kaynağı Sorgulama	Empati	Alegori - eğretileme	Çağrışımsal düşünme	Tarihsel düş gücü	Bilgi kullanımı	Perspektif alma	Perspektif geliştirme	Şube Sonucu
TOP	Yazar f:17 % 85 Kaynak f: 53 %88.3	f:53 % 88,3	f:57 % 95	f:52,2 % 87	f:57 %95 Kişileştirmelerde: f: 30 % 50	f:49,79 %82,98	f:57 %95		
A (f20)	f: 18,86 % 94,33	f: 20 % 100	Alegori f:17 % 85 Eğretileme f: 15 % 75	f:12 % 60	f: 14,5 %72,5	f:14 %70	f:13,25 %66,25		f: 15,51 %77,57
B (f 21)	f:18,39 % 87,59	f:16 % 76,19	Alegori f: 17,5 %83,3 Eğretileme f:15,5 % 73,8	f:17 % 80,95	f:17 % 80,95	f:18 % 85,71	f:17,5 %83,3		f: 17,19 % 81,89
C (f19)	f: 15,98 % 84,11	f:12,5 % 65,78	Alegori f:12,5 %65,78 Eğretileme f:13,75	f:14 %73,68	f:13,25 %69,73	f:17 %89,47	f:13,5 %71,05		f: 14,15 %74,4

			%72.36					7
Toplam	f:53,23 % 88,71	f:48,5 %80,83	Alegori f:47 % 78,33 Eğretileme f:44,25 %73,75 TOP: f: 45,62 % 76,04	f:43 %71,66	f:44,75 %74,58	f:49 %82,48	f:44,25 % 73,75	f: 46,85 % 78,17

Tablo3. Türkçe Okuma Becerilerinin Başarı Yüzdeleri ve Frekans Sonuçları

Şube	Okuduğunu Anlama	Sözcük Dağarcığı	Alegori - Eğretileme	Okuduğunu Yorumlama	Metni Kavrama (Empati Kurma)	Ana fikir	Dil Bilinci	ŞUBE SONUCU
A f20	f:14,66 % 73,33	f:19 %95	Alegori f:17 % 85 Eğretileme f:15 % 75	f:16 %80	f:18 %90	f:20 %100	f:17 %85	f: 17,09 % 85,47
B f21	f:18 %87,97	f: 13 %61,90	Alegori f: 17,5 %83,3 Eğretileme f:15,5 % 73,8	f:15,5 %64,28	f:14 %66,66	f:19 % 90,47	f:19 %90,47	f: 16,28 %76,50
C f19	f:17,53 %84,20	f:8 %42,10	Alegori f:12,5 %65,78 Eğretileme f:13,75 72.36	f:12,5 %65,78	f:15 %78,94	f:18 % 94,73	f:15 %78,94	f:14,3 %74,14
TOPLAM f60	f:50,19 %81,83	f:40 %66,33	Alegori f:47 %78,33 Eğretileme f:44,25 %73,75 TOPLAM f:45,62 % 76,04	f:44 %70,02	f:47 %78,53	f:56 %93,57	f:51 %84,80	f:47,68 %78,73

KAYNAKLAR

Açıkgöz, F. Ü. (2009). Aktif Öğrenme, Biliş Eğitim Yayınları, İzmir.

Akalın, S. (1972). Edebiyat Terimleri Sözlüğü, Varlık Yayınları, İstanbul.

Akkuş, Z. (2007). Tarih Öğretiminde Edebi Ürünlerin Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Akyol, H. (2007-b). Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi, (6. Baskı). PegemA Yayıncılık, Ankara.

Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi, Türkiye Eğitim Bilimleri Dergisi, Güz 2005, Cilt 3, Sayı 4.

Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üni. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2009, Ankara.

Bruner, J. (2009). Eğitim Süreci. (çeviren Talip Öztürk), Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Dilek, D. (2002). Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi, Pegem A Yayıncılık. Ankara

Dilek, D. ve G. Yapıcı (2005). Öykülerle Tarih Öğretimi Yaklaşımı. I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, (15-17 Mayıs 2005) İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi.

Dulberg, R. N. (1998). Perspective-taking and Empathy in History and Social Studies:

A Study of Fifth Grade Student's Thinking. Berkeley: University of California.

Düzgün, H.(2008). Tarih Öğretiminde Tarihi Romanların Yeri – Mehmed Niyazi'nin Romanları, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Egan, K. (2010), Eğitimli Zihin, (çeviren Filiz Keser) ,Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Güven, İ. (2004). Etkili Bir Öğretim İçin Öğretmenden Beklenenler, Milli Eğitim Dergisi, Güz 2004, Sayı 164.

Halkin, E. (1989). Tarih Tenkidinin Unsurları. (Çev. Bahattin Yediyıldız). Türk

Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.

Jensen, B. E. (2003). "Okullarda ve Genel Olarak Toplumda Tarih: Tarih Öğretiminde Tarihsellik Üzerine Düşünceler", Tarih Öğretiminde Çoğulcu ve Hoşgörülü Yaklaşıma Doğru, Haz. Özgür Sevgi Göral, İstanbul

Kavkar, C. (2008). Türkçenin Güncel Sorunları", Çağdaş Türk Dili, Sayı 244.Ankara.

Kıcır, K. (2006). Sosyal Bilgiler Dersinde 7. Sınıf Öğrencilerinin Tarih Öğrenme Beceri Düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Lemisko, L. S. (2004). The Historical Imagination: Collingwood in the Classroom.

Canadian Social Studies. Vol.38. No. 2. University of Saskatchewen.

Nichol, J. (1996). Tarih Ögretimi. (Yay. Haz. M. Safran). Çağrı Matbaacılık, Ankara.

Otluoğlu, R. ve Cemil Öztürk. (2002). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler. Ankara: PegemA Yayınları.

Vygotsky, L. S. (1978) Mind in society: The development of higer psychological process.

Bulunduğu eser: M. Cok, V. Jhon – steiner, S. Scribner ve E. Souberman (Ed.) Cambridge, Mass: Harvard University Pres

Tekgöz, M, (2005). İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Edebiyat Temelli Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Ve Kalıcılığa Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Çukurova Üniv., Ankara.

Yalavuz, G. (2006), Tarih öğretiminde Aktif Yöntemin Uygulanışı, Dokuz Eylül Ü. Eğitim bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yapıcı, G. (2006). "Kadın Tarihine Yer Açmak: Oluşturmacı Sosyal Bilgiler Programında Kadın Haklarının Tarihsel Gelişim Süreci Üzerine Bir Kazanım". *Kadın Çalışmaları Dergisi*. Cilt 1, Sayı 2. İstanbul.

Yıldırım, A. ve H. Şimşek. (1999). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayınevi, Ankara.

DÜNYA TARİHİNİ ÖĞRETMEK: YENİ ORTAÖĞRETİM TARİH MÜFREDAT PROGRAMLARINDA DEĞİŞİM VE SORUNLAR

TEACHING WORLD HISTORY: CHANGE AND PROBLEMS IN NEW SECONDARY HISTORY CURRICULUM

İbrahim Hakkı Öztürk

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, ÇANAKKALE

ibra.ozturk@gmail.com

ÖZET

2007 yılından itibaren Türkiye'de tarih programları önemli bir değişim geçirmiştir. Bu çalışmanın amacı bu değişimin dünya tarihi öğretimi açısından getirdiği yenilikleri daha önceki sorunlar ışığında incelemektir. Yeni tarih programı dünya tarihi öğretimi açısından bazı yenilikler getirmiştir. Özellikle 1945 sonrası dünya tarihi konuları ilk kez tarih programları kapsamına girmiştir. Ancak genel yaklaşımı itibarıyla önemli bir değişimin olduğu söylenemez. Birçok açıdan sorunlar büyük ölçüde devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Tarih öğretimi, Dünya Tarihi, Tarih müfredat programları.

ABSTRACT

The history curriculum programs have been changed dramatically in Turkey by the initiative of a reform started in 2007. This study examines the curriculum reform in terms of world history subjects. The study aims to analyze whether the change in the curriculum has brought any significant innovation regarding the world history teaching. The new program brings some important changes regarding the world history teaching. However, in general, the former programs' approach and its problems still maintained largely in the new history program.

Keywords: History teaching, World history, History curriculum

GİRİŞ

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen müfredat reformu kapsamında, 2007 yılından 2010'a kadar gelen süreçte ortaöğretim düzeyinde tüm tarih müfredat programları yenilendi. Bu bildiride yeni programların dünya tarihi öğretimi açısından nasıl bir değişim getirdiği sorusunun cevabı aranacaktır. Bu amaçla yeni programların (MEB, 2007, 2008a, 2008b, 2009, 2010) yanı sıra, cumhuriyetin dönemdeki önceki ortaöğretim tarih programları da (Kültür Bakanlığı, 1938; Maarif Vekaleti, 1952; MEB, 1983, 1993) incelemeye tabi tutulmuştur. Böylece yeni programlardaki değişim programların tarihsel gelişimi ışığında değerlendirilmiştir.

Tarih öğretimi bağlamında dünya tarihi neyi kapsamaktadır ve ne anlama gelmektedir? Dünya tarihi iki farklı açıdan tanımlanabilir. Birinci olarak, ülkelerin kendi milli tarihleri dışında kalan diğer halkların ve bölgelerin tarihleriyle ilgili konular, programlarda genellikle dünya tarihi kapsamında ele alınmaktadır. Ancak dünya tarihini sadece içeriği oluşturan konularla ilgili bir durum olarak ele almak son derece yanıltıcı olur. Dünya tarihi aynı zamanda tarihsel olguların ele alınması ve açıklanması için farklı bir bakış açısına tekabül etmektedir. Birçok tarihsel olgunun ulusal tarih çerçevesini aşan bölgesel ve küresel boyutları ve etkileri vardır. Bu olguları öğretmenin en uygun yolu yerel ve ulusal boyutlarını da kapsayacak şekilde geniş, bütüncül ve kapsayıcı bir dünya tarihi yaklaşımıyla ele almaktır. Dolayısıyla dünya tarihi sadece belirli bir konular kümesini değil, esas olarak tarihi olgulara bakışta bir düzeyi ve analiz çerçevesini ifade etmektedir.

1900'lardan 2000'e Ortaöğretimde Dünya Tarihi Öğretimi

19. yüzyılda Avrupa etkisiyle ortaya çıkan ilk modern ortaöğretim kurumlarının programlarında dünya tarihi (*Tarihi umumi*) dersi yer almaktaydı (Türk, 2006). 1869 tarihli *Maarifi Umumiye Nizamnamesinde*, rüştiye mekteplerinde *Tarihi Osmani* dersinin yanı sıra *Tarihi umumi* dersinin okutulması öngörülüyordu (Köken, 2002). Bu dönemde ortaöğretim kurumlarında kullanılan tarih ders kitaplarında önemli ölçüde Avrupa etkisi görülmektedir. 2. Mahmut döneminde ilk modern ortaöğretim kurumlarında okutulan ders kitaplarının önemli bir kısmı Fransız ders kitaplarından tercüme edilerek hazırlanmıştır (Türk, 2006). Daha sonraki dönemde Osmanlı tarihçileri tarafından hazırlanan tarih ders kitaplarında da Fransız etkisi yoğun bir biçimde görülmektedir (Arıkan, 1998; Türk, 2006).

Ders kitaplarındaki Avrupa etkisi esas olarak dünya tarihiyle ilgili ders ve konularda kendini göstermekteydi. 2. Meşrutiyet döneminin en önemli tarih ders kitabı yazarlarından Ali Reşat bu hususu şöyle eleştirmektedir:

> *Şimdiye kadar mekâtibi taliyeye mahsus tarih kitaplarının Fransızcadan aynen tercüme edilerek, Tarihi Osmani esas ittihaz edilmek suretiyle mekteplerimize mahsus bir Tarihi*

umumi kitabının yazılmaması mekâtibi taliyede tedrisatı tarihiyenin şayanı memnuniyet bir halde olmamasını intaç etmiştir. (Akt. Akçura, 1932:579)

Ancak Akçura'ya göre (1932:579) Ali Reşat'ın kendisi de yazdığı tarih ders kitaplarında "*şayanı memnuniyet olmayan bu nakiseden kendini bir türlü kurtaramamıştır*". Cumhuriyet'in ilk yıllarında da ders kitabı olarak okutulan Ali Reşat'ın eserlerinde Fransız etkisi çok açık bir biçimde görülmektedir. Bu kitaplarda ilkçağ dönemini ele alan konularda ağırlıklı olarak Eski Yunan ve Roma tarihi ele alınmaktadır. Ortaçağ dönemiyle ilgili bölümlerde ise en ağırlıklı konulardan birisi Batı Avrupa ortaçağ tarihidir. Yeni ve yakınçağları ele alan kitaplarda Osmanlı tarihi ve Avrupa tarihi birbirine paralel olarak anlatılmaktadır. Böylelikle İlkçağdan 19. Yüzyılın sonuna kadar Avrupa tarihi ayrıntılı bir biçimde ele alınmaktadır (Arıkan, 1998). Büyük ölçüde Fransız ders kitaplarının etkisiyle ortaya çıkan bu durum sadece Ali Reşat'ın kitapları için geçerli değildir. Dönemin bütün tarih ders kitaplarında genel olarak benzer bir durum görülmektedir. Akçura'nın (1932:595) ifadesiyle "*meşrutiyetle beraber Osmanlı mekteplerinde bir Seignobos saltanatı başla*"mıştır.

Dünya tarihi öğretimiyle ilgili Osmanlı son döneminde hakim olan bu yapı ve yaklaşım Cumhuriyet dönemindeki tarih programlarını ve ders kitaplarını da önemli ölçüde etkilemiştir. 1930'ların başında *Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti* (TTTC, 1932, 1933a, 1933b) tarafından hazırlanan ve Cumhuriyet dönemi tarih öğretimini derinden etkileyen ders kitaplarında ve 1932 tarihli müfredat programında (Kültür Bakanlığı, 1938) *dünya tarihiyle ilgili konularda* bu yapının büyük ölçüde devam ettirildiği görülmektedir. Eskiçağ dönemini ele alan *Tarih 1* (TTTC, 1932) ders kitabının yaklaşık yarısı Eski Yunan ve Roma tarihine ayrılmıştır. *Ortazamanları* konu alan *Tarih 2* (TTTC, 1933a) ders kitabında Türk ve İslam tarihi dışında kalan konuların neredeyse hepsi Batı Avrupa tarihine aittir. Bu ders kitabında konular büyük ölçüde Türk tarihine ayrılsa da, M. S. 4. yüzyıldan 12. yüzyıla kadar Batı Avrupa siyasi tarihi geniş bir biçimde ele alınmaktadır.

Tarih 3 (TTTC, 1933b) ders kitabında Ali Reşat'ın kitaplarına benzer bir biçimde, 14. yüzyıldan 20. yüzyıla kadar Osmanlı tarihi ve Avrupa tarihi konuları birbirine paralel olarak ayrı ayrı incelenmektedir. Kitabın yarıya yakını Avrupa tarihi konularına ayrılmıştır. Bu bölümlerde Rusya ve Lehistan'ın siyasi tarihlerine kısaca değinilse de, esas olarak Batı Avrupa tarihi ele alınmaktadır. Avrupa tarihi dışında dünya tarihine ayrılan müstakil bir bölüm bulunmamaktadır. "*Müstemleke meseleleri*", "*Amerika Birleşik Devletlerinin teşekkülü*" gibi Batı Avrupa tarihiyle ilişkili bazı dünya tarihi konuları Avrupa tarihine ayrılan bölümlerde ele alınmaktadır. Bunların dışında dünya tarihine ayrılan tek başlık "*On sekizinci asırda Avrupa*" bölümünde yer alan "*Avrupa haricinde diğer devlet ve memleketler*" konusudur. İki sayfalık bu konuda 18. yüzyılda İran, Orta Asya, Çin, Japonya ve Orta ve Güney Amerika'nın siyasi durumları kısaca özetlenmektedir.

Kısacası 1930'larda gerçekleşen değişiklikle milli tarih öğretimi açısından önemli bir değişim meydana gelirken, Türk tarihi dışındaki dünya tarihi konuları bakımından önceki yapı ve yaklaşımın

büyük ölçüde devam ettirildiği görülmektedir. Bu dönemde tarih öğretimi içeriklerinde iki farklı tarih anlatısının yan yana yer aldığı söylenebilir: Bir yandan çok geniş bir coğrafyaya ve zamana yayılan Türk tarihi merkezli bir anlatı, öte yandan Batı Avrupa tarihi merkezli bir dünya tarihi anlatısı. Eskiçağ dönemi hariç tutulursa, Batı Avrupa tarihi dışında dünya tarihine ayrılan konu yok denecek kadar azdır.

Cumhuriyet döneminde Batı Avrupa tarihinin öğretim içeriklerinde önemli bir yer tutmasını sadece Osmanlı son döneminde ortaya çıkan tarih öğretimi yaklaşımı ve uygulamalarının etkisi ile açıklamak yanlış olur. Bu durum aynı zamanda dönemin hakim siyasi eğilimine oldukça uygundu. Nitekim 1926'da basılan bir lise tarih ders kitabında, Avrupa tarihinin önemli bir yer tutması Türkiye'nin "*medeniyet itibariyle Garplıların kafilesine katılma kararı*" vermesinin bir sonucu olarak açıklanmaktadır (Arıkan, 1998:162).

Ortaöğretim tarih programları ve ders kitaplarındaki yapı 1980'li yıllara kadar önemli bir değişim yaşamadan gelmiştir. 1952 tarihli programda (MEB, 1952) Avrupa tarihi konuları eskiçağdan 20. yüzyıla kadar oldukça ayrıntılı bir biçimde ele alınmaktadır. Diğer dünya tarihi konuları ise "*Amerika Birleşik Devletleri'nin gelişmesine genel bir bakış*", "*Hindistan, Çin ve Japonya'daki mühim olaylara genel bir bakış*" örneklerinde olduğu gibi çok kısa ve genel bir biçimde yer almaktadır.

1983'de yapılan ortaöğretim tarih programı değişikliği (MEB, 1983) özellikle Avrupa tarihi konuları açısından önemli bir değişim getirdi. Hem Eski Yunan ve Roma tarihiyle ilgili konulara, hem de ortaçağ, yeniçağ ve yakınçağda Avrupa tarihi konularına tarih programında ayrılan yer önemli ölçüde azaltıldı. Avrupa tarihiyle ilgili bölümler büyük ölçüde 15. - 19. yüzyıllar arasındaki önemli gelişmelerle sınırlandırılmıştır. Yeni programa göre, "*tarih dersinin temelini Türk ve Türkiye tarihi oluşturmaktadır*" ve "*diğer milletlerin tarihleri* […] *Türk ve dünya tarihi açısından önemleri ölçüsünde*" ele alınacaktır (MEB, 1983:339). Ancak konulara ayrılan yer bakımından önemli bir değişiklik getiren program, dünya tarihi konularının düzenlenmesi açısından önceki yaklaşımı büyük ölçüde devam ettirmektedir. Programda Türk tarihi ve İslam tarihi dışında sadece Avrupa tarihiyle ilgili ayrı ünitelere yer verilmektedir ve diğer ülke ve bölgelerle ilgili konular son derece azdır.

1993 yılında yenilenen programda (MEB, 1993) dünya tarihi konularıyla ilgili kayda değer bir değişim gözlenmemektedir. *Tarih 2* dersi içerisinde *Avrupa Tarihi 1* ve *2* üniteleri 15. yüzyıldan 19. yüzyıla Batı Avrupa devletlerinin yaşadığı siyasi, ekonomik ve değişimi ele almaktadır. Bu konulara programda ayrılan yer oldukça sınırlıdır. Avrupa tarihi dışında dünya tarihiyle ilgili konular programda yer almamaktadır.

Dünya tarihi konuları açısından 20. yüzyılın başından 1990'lara kadar gelen süreç incelendiğinde bazı önemli değişikliklere rağmen, tarih programının genel yapı ve yaklaşımlar yönünden önemli bir değişim yaşamadığı söylenebilir. 20. yüzyılın başındaki Avrupa tarihi merkezli

yaklaşım, programda bu konulara ayrılan yer giderek azalsa da, 20. yüzyılın sonuna kadar gelmiştir. Gerek 1945 öncesinde Batı Avrupa devletlerinin siyasi ve ekonomik olarak dünyadaki hakim konumu, gerekse Türk ve dünya tarihçiliğinin gelişimi açısından düşünüldüğünde, 20. yüzyılın ilk yarısında Avrupa tarihi merkezli bir dünya tarihi yaklaşımı bir ölçüde normal karşılanabilir. Ancak bu yaklaşımın 2000'li yıllara kadar sürmesi Türkiye'de tarih öğretiminin gelişim ve yenilenmesiyle ilgili ciddi sorunlara işaret etmektedir. Bu durumun en önemli sonucu programlarda bütüncül ve kapsamlı bir dünya tarihi yaklaşımının geliştirilememesidir.

Programların süregelen bir diğer özelliği Türk tarihi konularıyla Avrupa tarihi konularının birbirlerinden ayrı ve kopuk bir biçimde ele alınmalarıdır. Halbuki Türk tarihi ile Avrupa başta olmak üzere diğer bölge ve ulusların tarihi arasında sıkı bir bağ ve etkileşim mevcuttur. Hem milli tarih öğretimi, hem de dünya tarihi öğretimi açısından etkin bir öğretimin sağlanması için daha bütüncül bir yaklaşımın geliştirilmesi gerekmektedir.

Yukarıda kısaca vurgulandığı gibi, dünya tarihi içerdiği konular kadar, tarihi olaylara getirdiği bakış açısıyla da önemlidir. Yani dünya tarihi yaklaşımı tarihi olayları dünya genelindeki boyut ve bağlantılarıyla ele alarak öğrencilere daha geniş ve kapsayıcı bir bakış açısı sunar. Dolayısıyla dünya tarihi özellikle etkisini küresel düzeyde gösteren tarihsel olay ve olguların incelenmesi için uygun bir bakış açısı sağlamaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, dünya tarihi bazıları milli tarih kapsamına da giren konuların küresel bir perspektifle incelenmesidir. Ancak programlarda hakim olan anlayış dünya tarihini sadece içerdiği konular itibariyle ele almaktadır. Bu anlamda dünya tarihi "*diğer milletlerin tarihidir*". Bu yaklaşım doğal olarak milli tarih ile dünya tarihinin birbirlerinden tamamen ayrı şeyler olduğu sonucuna götürmektedir. Bunun da doğal sonucu, milli tarihin amaçlar açısından önceliği karşısında dünya tarihinin ikincil öneme sahip bir alan olarak algılanmasıdır.

YENİ PROGRAMLARDA DÜNYA TARİHİ

9. sınıf tarih programında (MEB, 2007) dünya tarihi konuları bakımından önceki programa (MEB, 1993) göre hiçbir önemli farklılık görülmemektedir. Önceki programlarda söz konusu olan sorunların aynen devam ettiği söylenebilir.

Öğrencilerin kolay bir biçimde kavrayabilmeleri için dünya tarihi düzeyinde, bütüncül ve kapsayıcı bir bakış açısıyla ele alınması gereken bazı olguların farklı konular içine dağınık bir biçimde işlendiği görülüyor. Hıristiyanlık konusu buna iyi bir örnektir. Hıristiyanlığın doğuşu, yayılışı ve İslam dünyası ile ilişkileri programda birçok konunun içerisine serpiştirilmiştir. 9. sınıf tarih ders kitabında (Okur vd. 2009a) bu konuya Roma tarihi, Asya Hun devleti, İslam tarihi ve Anadolu Selçuklu devleti konularında çok kısa bilgilerle değinilmektedir. Öğrencilerin bu bilgilerden yola çıkarak bu konuyu

kavramaları neredeyse imkansız bir durumdur. Oysaki bu konu hem genel olarak dünya tarihi açısından, hem de Türk ve İslam tarihi açısından son derece önemlidir.

Bu durumun yarattığı diğer bir çarpıklık geniş kapsamlı olguların dar ve bazen ilgisiz bağlamlarda ele alınmasıdır. Örneğin Haçlı Seferleri konusu Anadolu Selçuklu Devleti kapsamında incelenmektedir. Halbuki bu çok boyutlu ve sadece Anadolu Selçukluları bağlamına sığdırılamayacak bir konudur. Ancak bu konuyu ilgili diğer konularla birlikte kapsayıcı bir biçimde ele alabilecek bir dünya tarihi yaklaşımı geliştirilemediği için, program yapıcıları en ilgili gördükleri milli tarih konusunun içerisine yerleştirmektedirler. Benzer bir şekilde Ortaçağ Avrupa'sında *feodalizm* konusu *Kavimler Göçü ve Avrupa Hun Devleti* bağlamında anlatılmaktadır.

Yeni 10. sınıf programının (MEB, 2008a) dünya tarihi konuları bakımından getirdiği tek kayda değer değişim 1993 tarihli programda ayrı üniteler şeklinde düzenlenen *Avrupa Tarihi* konularını Osmanlı tarihi konularının içerisine kronolojik olarak daha senkronize bir biçimde dağıtmasıdır. Ancak konu içerikleri açısından hiçbir önemli farklılaşma görülmemektedir. Dolayısıyla 15. – 19. yüzyıl döneminde Avrupa tarihi konuları dışında dünya tarihi tamamen eksiktir.

İnsanlık tarihinin evrimi açısından son derece önemli olan bu dönemin (15 – 19. yüzyıllar) sadece Avrupa tarihi bağlamında ve yetersiz bir biçimde ele alınması yalnızca dünya tarihi öğretimi açısından değil, milli tarih öğretimi açısından da önemli sorunlar yaratacağı açıktır. Örneğin dünya tarihinin gidişatını değiştiren ve Osmanlı devletini de derinden etkileyen olgulardan birisi olan Coğrafi Keşifler konusuna yeni 10. sınıf tarih ders kitabında (Cazgır vd. 2009) *Avrupa'da Gelişmeler* ünitesinde sadece 2,5 sayfa ayrılmıştır. Coğrafi keşiflerin Avrupa dışındaki dünya üzerindeki etkisi 6 kısa cümleden oluşan küçük bir paragrafta anlatılmaktadır.

Burada esas sorun bu konuya ayrılan yerin yetersizliği değil, sergilenen yaklaşımdır. Yeni 10. sınıf Tarih programı ve ders kitabında Coğrafi keşifler konusu Avrupa tarihi dışında Osmanlı tarihi konuları içerisinde de doğrudan veya dolaylı olarak birçok yerde karşımıza çıkmaktadır: "*Kanuni siyasi dönemindeki Hint deniz seferleri*", Piri Reis dünya haritası ve "*Coğrafi Keşiflerin Osmanlı Devleti'ne etkileri*". Coğrafi Keşifler ve sonuçlarının bu bölük pörçük anlatımının etkili bir öğretim açısından pek olumlu bir durum olmadığı aşikardır. Yapılması gereken konunun milli tarih, Avrupa tarihi ve dünya tarihini ilgilendiren boyutlarını birlikte bütüncül ve kapsamlı bir biçimde ele alabilecek yeni bir yaklaşımın geliştirilmesidir.

Aynı durum *Sanayi İnkılabı* ve sonuçları (*Sömürgecilik*, vs.) konusunda da gözlenmektedir. Etkileri yoğun bir biçimde günümüzde de sürmekte olan ve insanlık tarihinin en önemli değişimlerinden birisi olan bu olguya 10. sınıf ders kitabında müstakil olarak ayrılan yer sadece 2 sayfadır. Osmanlı tarihi konuları içerisinde de Sanayi İnkılabının etkisi konusuna birçok yerde değinilmektedir. 19. ve 20. yüzyıl Türk ve dünya tarihinin anlaşılabilmesi için kilit nitelikte olan bu konunun çok daha geniş ve kapsamlı bir biçimde, ulusal ve küresel boyutlarını birlikte ele alınarak,

Çin, Japonya, Hindistan ve Afrika gibi başka coğrafyalardaki etkilerini de kapsayacak bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Bunu sağlayacak yaklaşımın geliştirilebilmesi için öncelikle dünya tarihini başta *Avrupalılar* olmak üzere diğer milletlerin tarihi olarak gören kadim zihniyetin bir kenara bırakılması gerekmektedir. Dünya tarihi öğretimi küresel düzeyde etki ve boyutları olan tarihsel olguları yerel ve ulusal boyutlarıyla birlikte ele alabilecek, geniş ve bütüncül bir bakış açısına sahip bir yaklaşım olarak geliştirilmelidir. Bu yaklaşım dünya tarihi-milli tarih ikilemini de ortadan kaldıracaktır.

Yeni programların getirdiği en önemli değişiklik *Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi* (ÇTDT) dersi ile 1945 sonrası dönemin Türkiye'de ilk kez tarih öğretiminin kapsamına alınmasıdır. Bu değişiklik hem Türkiye, hem de dünya tarihini ilgilendirmektedir. 12. sınıfta okutulan bu ders sosyal alanlar için zorunlu, diğer alanlar için seçmelidir.

Diğer tarih derslerine göre, ÇTDT dersi dünya tarihi öğretimi açısından önemli bir yaklaşım değişimi getirmiştir. İsminden de anlaşılabileceği gibi, dersin planlanmasında dünya tarihi temel yaklaşımlarından birisi olarak alınmıştır. Ünitelerin planlanması dünya tarihi bakış açısıyla gerçekleştirilmiştir: "*1.Ünite: 20. Yüzyıl Başlarında Dünya*", "*2.Ünite: İkinci Dünya Savaşı*", "*3.Ünite: Soğuk Savaş Dönemi*", "*4.Ünite: Yumuşama Dönemi ve Sonrası*" ve "*5.Ünite: Küreselleşen Dünya*" (MEB, 2008b). Bu açıdan ÇTDT tüm ortaöğretim tarih derslerinden ayrılmaktadır.

Konu içeriği açısından incelendiğinde uluslararası siyasi tarih konularının ağırlığı görülmektedir. Buna karşılık sosyal, ekonomik ve kültürel gelişmelere nispeten daha az yer ayrılmıştır. Türkiye tarihine ele alan bölümlerde de dış politika gelişmelerinin büyük bir yer tuttuğu görülüyor. ÇTDT ders kitabında (Okur vd. 2009b) Türkiye tarihini ele alan bölümlerin yaklaşık üçte ikisi dış politika konularını ele alırken, geri kalanı iç siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel konuları işlemektedir. Hem dünya hem de Türkiye tarihi konularında uluslararası siyasi tarihin ağırlığı diğer boyut ve konuları gölgelemektedir.

ÇTDT programında farklı bölgelere ait konuların dağılımı açısından dengeli sayılabilecek bir yaklaşım sergilendiği söylenebilir. Avrupa devletlerinin yanı sıra Ortadoğu, Rusya, Orta Asya, ABD, Uzakdoğu Asya (Japonya, Çin, vs.), Afrika ile ilgili konular yer almaktadır. Bazı konular (örneğin *2. Dünya Savaşı, Soğuk Savaş, Küresel Sorunlar*, vs.) küresel bir bakış açısıyla genel olarak ele alınsa da, bölgesel bakış açısının daha ağırlıkta olduğu görülmektedir. Ünitelerde farklı bölgelerdeki (Avrupa, Ortadoğu, SSCB, Uzakdoğu, Balkanlar, vs.) gelişmeler ayrı ayrı incelenmektedir. Ancak yukarıda vurgulandığı gibi, ünitelerin genel planlaması küresel bir bakışla yapılmıştır. Bölgesel gelişmeler de bu planlamaya uygun bir biçimde düzenlenmiştir. Ünitelerin son konuları genellikle Türkiye tarihine ayrılmıştır. Böylece küresel uluslararası siyasi gelişmeler, bölgesel siyasi gelişmeler ve Türkiye'deki gelişmeler birbirlerine paralel bir biçimde götürülmektedir. Sonuç olarak parçalı ve biraz dağınık bir anlatım olsa da, konular arasındaki bağlantıların büyük ölçüde kurulduğu söylenebilir.

ÇTDT programı (MEB, 2008b) ile 11. sınıfta okutulan *TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük* dersi programı (MEB, 2010) arasındaki bağlantıda bazı sorunların var olduğu görülmektedir. *İnkılap Tarihi* dersi 1938'e kadarki dönemi ele alırken, bir sonra yıl okutulan ÇTDT dersi konuları 1918'den başlatmaktadır. Bu yüzden, 1. Dünya Savaşının sonuçları ve antlaşmalar, Atatürk dönemi Türk dış politikası gibi *İnkılap Tarihi* dersi içeriğinde yer alan bazı konular, ÇTDT kapsamında tekrar ele alınmaktadır. Birbirini takip eden bu iki tarih dersinin bütünleştirilmesi gerekir. ÇTDT programında yer alan 1939 öncesi döneme ait konuların *İnkılap Tarihi* dersi kapsamına alınarak, ÇTDT dersinin 2. Dünya Savaşından günümüze gelen döneme odaklanması daha uygun olacaktır.

SONUÇ

Dünya tarihi öğretimi açısından değerlendirildiğinde, yeni ortaöğretim tarih programlarında 20. yüzyıl tarihini ele alan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin önemli bir değişim getirdiği, diğer dönemleri ele alan derslerde ise önceki yaklaşımların ve sorunların büyük ölçüde devam ettiği görülmektedir. Dünya tarihine ayrılan yer yetersizdir ve özellikle 15. ve 19. yüzyıl arasında dünya tarihi konuları sadece Avrupa tarihini kapsamaktadır. Coğrafi Keşifler, Sanayi İnkılabı, sömürgecilik gibi hem küresel, hem de ulusal boyut ve etkileri olan konular kapsayıcı ve bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmak yerine, Avrupa tarihi ve Osmanlı tarihi içerisinde dağınık ve yetersiz bir biçimde anlatılmaktadır. Dünya tarihi öğretimi küresel etki ve boyutları olan tarihsel olguları diğer boyutlarıyla (yerel, ulusal ve bölgesel) bağlantılı bir biçimde ele alacak ve öğrenciye geniş bir tarihsel bakış açısı sağlayabilecek yeni bir yaklaşımla düzenlenmelidir. Bu yaklaşım Kuzey ve Güney Amerika, Doğu Avrupa, Orta Asya, Uzakdoğu Asya ve Afrika gibi bölgelerin tarihleriyle de ilgilenmelidir.

Bu yaklaşımın Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde kısmen de olsa hayata geçtiği görülmektedir. Bu ders sadece 1945 sonrası dönemin öğretim içeriklerine dahil edilmesi açısından değil, tarih öğretiminde dünya tarihi boyutunun geliştirilmesi açısından da son derece olumlu bir adımdır. Ancak bazı sorunların olduğu da gözlenmektedir. Özellikle ders konuları içerisinde uluslararası siyasi gelişmelerin çok ağırlıklı olduğu, sosyal, ekonomik ve kültürel gelişmelerin büyük ölçüde ihmal edildiği görülmektedir.

Kaynaklar

Akçura, Y. (1932). Tarih yazmak ve tarih okutmak usullerine dair. *1. Türk Tarih Kongresi: Konferanslar, Müzakere Zabıtları* (577-607). İstanbul: Maarif Vekaleti.

Arıkan, Z. (1998). Ders kitaplarında Avrupa Tarihi. S. Özbaran (Ed.) *Tarih öğretimi ve ders kitapları* (153-168). İzmir :Dokuz Eylül Yayınları.

Cazgır, V., Genç, İ., Çelik M., Genç, C. ve Türedi Ş. (2009). *Ortaöğretim Tarih 10. Sınıf*. İstanbul: MEB Yayınları.

Köken, N. (2002). Osmanlılarda Tanzimat Dönemi Tarihçilik ve Tarih Eğitimi. *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(2), 65-77.

Kültür Bakanlığı (1938). *Lise Programı*. İstanbul : Devlet Basımevi.

Maarif Vekaleti (1952). *Lise Müfredat Programı*. Ankara: Maarif Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı / MEB (1983). Ortaöğretim Kurumları Tarih Programı. *Tebliğler Dergisi,* n. 2146.

Milli Eğitim Bakanlığı / MEB (1993). Tarih 1-2 Programları. *Tebliğler Dergisi*, n° 2375.

Milli Eğitim Bakanlığı / MEB (2007). *Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Programı*. http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/index.php (24.04.2009 tarihinde erişilmiştir).

Milli Eğitim Bakanlığı / MEB (2008a). *Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Dersi Programı*. http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/index.php (24.04.2009 tarihinde erişilmiştir).

Milli Eğitim Bakanlığı / MEB (2008b). *Ortaöğretim Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı.* http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/index.php (24.04.2009 tarihinde erişilmiştir).

Milli Eğitim Bakanlığı / MEB (2009). *Ortaöğretim 11. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı*. http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/index.php (24.04.2009 tarihinde erişilmiştir).

Milli Eğitim Bakanlığı / MEB (2010). Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı. http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?tur=orta (24.01.2011 tarihinde erişilmiştir)

Okur, Y., Genç, İ., Özcan, T., Yurtbay, M. ve Sever, A. (2009a). *Ortaöğretim Tarih 9. Sınıf*. İstanbul: MEB Yayınları.

Okur, Y., Sever, A., Aydın, E., Kızıltan, H., Aksoy, M ve Öztürk, M. (2009b). *Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi*. Ankara: MEB Yayınları.

Türk, İ. C. (2006). *Osmanlı Devletinde Tarih Eğitimi (1839-1922)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti - TTTC (1932). *Tarih 1- Tarihten Evvelki Zamanlar ve Eski Zamanlar*. İstanbul: Devlet Matbaası.

Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti - TTTC (1933a). *Tarih 2- Orta Zamanlar*. İstanbul: Devlet Matbaası.

Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti - TTTC (1933b). *Tarih 3- Yeni ve Yakın Zamanlar*. İstanbul: Devlet Matbaası.

YENİLENEN SOSYAL BİLGİLER PROGRAMININ ÖĞRETMEN ADAYLARI TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

[a]Yrd. Doç. Dr. Bülent TARMAN, [b]Şeyma ERGÜR, [c]Filiz ERYILDIZ

[a]Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Ana Bilim Dalı, KONYA

[b c]Selçuk Üniversitesi, Eğitim fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, KONYA

[a]btarman@selcuk.edu.tr, [b]seymaergur@hotmail.com, [c] bilginfilozof@hotmail.com

ÖZET

Türk Eğitim sistemimiz 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren yenilenerek uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler programı, geleneksel eğitim anlayışından farklı bir perspektif çizerek yapılandırmacı yaklaşım göz önünde tutularak geliştirilmiştir. Yenilenen program 5 yıldır uygulanmakta olup programın uygulanması aşamasında birçok sorunla karşılaşıldığı yapılan araştırmalar ile tespit edilmiştir. Bu sorunlarla ilgili birçok çalışma yapılmış olup özellikle 2006 yılında Türkiye genelinde EARGED'in yapmış olduğu araştırma raporuyla bu sorunlar tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın amacı, 2006 yılında EARGED' in yapmış olduğu çalışmada tespit edilen sorunların, 2006'dan bu güne ne kadarının çözüme kavuştuğu ve ne kadarının halen devam etmekte olduğunu saptamaktır. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Konya İli'nin 16 İlköğretim okulunda Sosyal bilgiler dersi almakta olan 6-7. sınıf öğrencileri ile birlikte sosyal bilgiler dersini almış olan 8.sınıf öğrencileri ve bu okullarda çalışan sosyal bilgiler öğretmenleri araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır.

Bu amaçla, Sosyal bilgiler dersi almakta olan 6. sınıf öğrencilerinin görüşleri alınarak, adı geçen çalışmadaki 6. sınıf öğrencilerinin görüşleriyle karşılaştırılmış; bunun yanında 7. sınıf öğrencileri ve sosyal bilgiler dersini almış olan 8. sınıf öğrencileri ile bu okullarda görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine de başvurularak genel bir değerlendirme yapılmıştır. Öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak açık uçlu-soru formu uygulanmış olup; öğrencilerin görüşlerinin alınmasında ise anket yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum deseni kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ilgili literatür taranmış ve betimsel analiz yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin en çok "ölçme ve değerlendirme", "özel öğretim bilgisi", "bilgi teknolojilerinden yararlanma" ve "etkinlik hazırlama" vb gibi alanlarda eğitim ihtiyaçlarının olduğu gözlemlenmiş ve bu sorunların halen devam ettiği saptanmıştır. Öğrencilerin ise "araştırma kaynaklarına ulaşma", "etkinliklere katılma", "öğretmen-öğrenci ilişkileri"

gibi alanlarda sorunlarının olduğu ve bu alanlardaki sorunlarının halen devam ettiği tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: *Sosyal Bilgiler Eğitimi, Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci ve öğretmen görüşleri, öğretmen adayları değerlendirmeleri.*

ABSRACT

Turkish education system has been developed taking into consideration a different perspective by setting a constructivist approach from the traditional concept of education since the 2005-2006 academic year which program is renewed and put into practice. The renewed program has been implemented for 5 years. Research shows that many problems encountered during the implementation of the program. The encountered problems have been identified through a nationwide research study carried by EARGED in 2006 along with some other local level research studies. The purpose of this research is to determine how many of the problems, identified by EARGED's study done in 2006, have been solved or addressed while how many of them have been still remaining. The data is collected from participants who are 6, 7 and 8th grade students who had taken social studies courses and their teachers in16 public elementary schools located in Konya, Turkey. The collected data through this research study is compared with the findings of the EARGED's research and a general assessment is made. Teachers are applied open-ended-question form by using semi-structured interview technique, whereas the questionnaire method was used in handling students' views. A case design as a qualitative research method is used in this research. In qualitative analysis of the data literature which is related is scanned and descriptive analysis was conducted. Findings of this research reveals that teachers' training needs are observed mostly in areas such as "measurement and evaluation", "knowledge about special education", "use of information technologies" and "activity preparation" etc. and these problems still continue. At the same time the students' problems are observed with "access to research resources", "participation in activities or active involvement," "teacher-student relations" and problems in such areas are still continuing.

Keywords: Social Studies Education, Constructivist approach, Teacher and student views, Teacher candidates

1.GİRİŞ

Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler toplumun her alanını etkiledi gibi eğitim sürecini de etkilemiştir. Bu bağlamda Türk eğitim sistemimizde 2005 yılında pilot bölgelerde 2006 yılında ise Tüm Türkiye'de uygulamaya konulan yapılandırmacı yaklaşım anlayışı günümüz eğitim sistemi için gerekli ve uygulanması son derece önem arz eden bir duruma gelmiştir. İlgili literatürü incelediğimiz zaman yapılandırmacı anlayışın birçok tanımı mevcuttur. Temelde yapılandırmacılık öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını ifade eder ve bireyin nasıl anladığını ve öğrendiğini açıklayan felsefi bir kuramdır.

Artık günümüzde öğretim faaliyetlerinde sadece dinleyerek anlamaya çalışan öğrenci yerine, derse aktif olarak katılan, soru soran, bazı konuları kendine özgü plan ve tekniklerle araştıran, bulduklarını sistemli hale getirip düzenleyen, karşılaştırmalar yapan, gözleyen, düşünüp sonuç çıkaran ve bu şekilde derse katılan öğrenci istemektedir. Bu durumda birey, dışarıdan gelen uyarıcıların pasif bir alıcısı değil, aktif özümleyicisi ve davranış oluşturucusudur [6]. Bu nedenle eğitim sisteminin öğrenci merkezli hale gelmesi ve bu işlevini tam bir şekilde yerine getirebilmelidir. Öğrenciler yaş ve gelişim seviyelerine uygun olarak bizzat gerçek yaşam, eşya ve olaylarla karşılaştırılmalı, öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarına çalışılmalıdır. [7]

Sosyal Bilgiler dersi içerik olarak bireylerin sosyal ve kültürel yaşantılar edinmeleri, bu konuda birikim ve deneyim sahibi olmaları için de en uygun ve kapsamlı bir derstir. Böylesine kapsamlı bir içerik onlara, insanlığın yüzyıllardan beri oluşturduğu zengin ve kültürel deneyimi tanıma fırsatı verir.[8]

Bu gelişimi sağlamayı amaçlayan eğitim programları bir defa yapılan ve sona eren bir etkinlik değildir. Hazırlanan eğitim programlarının sürekliliğini sağlamak için programlar esnek hazırlanmalı, çeşitli sosyal ve ekonomik şartlara göre düzenlenebilmelidir.[9]

2004 yıllarında pilot bölgelerde daha sonra kademeli olarak 2005 yılında 6.sınıf için uygulamaya konulan Sosyal bilgiler Dersinde yapılandırmacı eğitimin uygulanması çerçevesinde oluşturulan programın uygulanma aşamasında birçok sorunla karşılaşılmıştır. Sosyal Bilgiler dersine yönelik bu sorunları 2006 yılında Eğitimi Araştırma Geliştirme Daire Başkanlığı 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Değerlendirme raporu ile tespit etmiştir. Bu raporda tespit edilen sorunlar ; " öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları en çok "ölçme ve değerlendirme", "özel öğretim bilgisi", "bilgi teknolojilerinden yararlanma" ve "etkinlik hazırlama" vb gibi alanlarda eğitim ihtiyaçlarının olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin ise "araştırma kaynaklarına ulaşma", "etkinliklere katılma", "öğretmen-öğrenci ilişkileri" gibi alanlarda sorunlarının olduğu saptanmıştır."[10] öğrenci sorunları ise büyük oranda öğretmen – öğrenci ilişkisi konusunda belirlenmiştir.

2006 yılında tespit edilen bu sorunların 2010-2011 eğitim öğretim yılına kadar; yani aradan geçen 5 yılda ne kadarının çözümlendiği ve ne kadarının halen devam ettiğini saptamak amacıyla Konya ilinde 16 okulda 6.7.8. sınıf öğrencilerine ve bu okullarda çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerine anket uygulanmıştır. Bu araştırmada eğitim sürecinde " öğrenme –öğretme ortamının iki önemli öğesini oluşturan "öğretmen" ve "öğrencilerin" görüşleri alınmış ve buna bağlı değişkenler incelenmiştir. Aynı zaman da bu iki önemli öğe araştırmanın merkezini oluşturmaktadır.

---

[6] SABAN: 2000
[7] ERGÜN, ÖZDAŞ: 1997
[8] ÖZTÜRK, OTLUOĞLU: 2002
[9] BÜYÜKKARAGÖZ: 1997
[10] MEB: 2006

1.1. Problem durumu

Yapılandırmacı yaklaşım anlayışı ile oluşturulmuş 6 sınıf Sosyal Bilgiler dersi yeni müfredat programı ile ilgili EARGED' in 2006 yılında oluşturmuş olduğu raporunda tespit ettiği sorunların öğretmenler ve öğrenciler açısından günümüzde ne kadarının çözümlendiği ve ne kadarının halen devam ettiği sorusu üzerine yoğunlaşılmıştır.

Problemin alt problemleri

Problem cümlesine dayalı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Öğrenciler için ;

1) Öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki genel havayla ilgili görüşleri nelerdir?
2) Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
3) Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin görüşleri nelerdir?

Öğretmenler için;

1) Öğretmenlerin Ders Programlarına İlişkin Görüşleri Nelerdir?
   - Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Anlaşılırlığı İle İlgili Görüşler Nelerdir?
   - Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Diğer Bazı Özellikleri İle İlgili Görüşler Nelerdir?
   - Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yararlanabilecek Örnekler Verilmiş Mi?
2) Öğretmenlerin Öğretim Programındaki Ünite Değerlendirmelerine İlişkin Genel Görüşleri Nelerdir?
   - Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki Ünitelere İlişkin Diğer Bazı Özelliklerle İlgili Görüşleri Nelerdir?
   - Sosyal Bilgiler Öğretim Programı İçinde Yer Alan Öğrenme, Öğretme Sürecine Yeterli Süre Ayrılmış Mıdır?
3) Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri Nelerdir?
   - Öğretmenlerin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Çeşitli Ölçme Ve Değerlendirme Araç Veya Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları Nedir?

   Öğretmenler grup çalışmalarında grup üyelerine nasıl puan vermektedirler?
   - Öğretmenler Not Verirken Süreç Ve Ürün Veya Sonuçları Dikkate Almakta Mıdırlar?
   - Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerlendirme Sonuçlarını Hangi

Amaçlarla Kullanmaktadırlar?

4) Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi İçin Ölçme Yöntemleri Ve Değerlendirme Sistemi Hakkındaki Görüşleri Nelerdir?

1.2.Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı yenilenerek uygulamaya konulan 6.Sosyal Bilgiler müfredatının; 2006 yılında EARGED tarafından oluşturulmuş raporda tespit edilen sorunların ne kadarının çözüme kavuştuğu ve ne kadarının halen devam etmekte olduğunun saptamaktır. Sosyal Bilgiler öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemek ve bu sorunları Earged raporundaki sorunlarla paralelliğine bakılarak ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda öneriler sunabilmektir. Bu araştırmadan çıkacak sonuçların eğitimin ve öğretimin yeniden düzenlenmesine aynı zamanda verim ve kalitenin artırılmasına yardımcı olması araştırmanın amaçları arasındadır.

1.3.Araştırmanın önemi

Öğrencinin akademik anlamda başarılı olabilmesi içi öğretmen ve örencinin karşılıklı olarak birbirlerini tamamlaması öğretim sürecinin etkililiğini artıran sebepler arasındadır. Bu anlamda gerek öğretmen ve gerekse öğrenci kaynaklı sorunların tespiti oldukça önem taşımaktadır. Bütün bu durumlar göz önüne alınarak programın oluşturulmasında ve aksayan yönlerinin tespit edilmesinde öğrenci ve öğretmen görüşlerinin birlikte değerlendirilmesi ve bu görüşlerin sentezlenerek sorunlara yeni bakış açıları kazandırması bu araştırmanın önemini artırmaktadır.

Araştırmayı yapanların öğretmen adayı olması, bu öğretmen adaylarının eğitim-öğretim sürecine müdahil olması sorunların yerinde gözlemlenip; bire bir yaşantı yolu desteklenmesi ile sorunun temeline inilmesine yardımcı olmuş ve araştırmaya farklı bir boyut kazandırmıştır.

2.YÖNTEM

Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunları öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum deseni kullanılmıştır.

2.1.Evren örneklem

Türkiye cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Konya ili'nin 16 ilköğretim okulunda sosyal bilgiler dersi almakta olan 6-7. Sınıf öğrencileri ile birlikte soysal bilgiler dersini almış 8.sınıf öğrencileri ve bu okullarda görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri ise araştırmanın evrenini

oluşturmaktadır. . Bu Okullardan gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen 16 okulun 6.,7.,8.sınıflarından, yansız olarak alınan 6 sınıflardan 30 kişi ,7sınıflardan 20 kişi, 8.sınıflardan 20 kişi olmak üzere bütün okullarda toplam şubedeki 1162 öğrenci ve bu okullarda görevli 32 sosyal bilgiler öğretmeni örneklem olarak alınmıştır.

2.2.Veri toplama araçları ve geliştirilmesi

Veri toplama aracı olarak öğrencilere 1 adet 37 sorudan oluşan ve sosyal bilgiler dersindeki genel hava ile ilgili görüşler, sosyal bilgiler derindeki genel görüşler, öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin görüşler, sosyal bilgiler dersinde yaşanan sorunlara ve bu sorunların çözümüne ilişkin görüşleri gibi durumları ölçmeye yönelik anket ve Öğretmenlere de 5 adet Sosyal bilgiler öğretim programının değerlendirilmesi, ölçme ve değerlendirme, sosyal bilgiler ünite değerlendirmesi gibi alanları ölçmeye yönelik anket uygulanmıştır. Fakat çalışmanın kapsamının uzunluğu nedeniyle bu bildiride sadece Earged raporundaki bulunan öğrenci görüşlerine almaya yönelik olan soruların çözümlemesi yapılmış ve konu ile ilgili diğer ayrıntıları ölçen anket sorularına yer verilmemiştir.

Öğrencilere ve öğretmenlere uygulanan anketler ise EARGED in 2006 yılında İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler değerlendirme raporu oluşturulurken kullanılan anketler aynen kullanılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olan anketler gönüllülük esasına göre yapılmış gerekli sayıda çoğaltılarak ayrı sınıflarda ve zamanlarda örneklem dâhilindeki okulların öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmacı, öncelikle öğrencilere yapılan araştırma hakkında bilgi vermiş, öğrencilerin anlamadıkları sorular hakkında, yönlendirme yapmadan, gerekli açıklamaları yapmıştır. Öğretmen anketleri ise; araştırmanın amacı anlatılarak, öğretmenler tarafından gönüllülük esasına göre doldurulmuştur. Uygulama esnasında okul idarecileri ve ders öğretmenleri gerekli koşulları ve motivasyonu sağlamışlardır.

2.3Verilerin toplanması:

Anketler Konya İlinin 16 ilköğretim okulunda toplam 1162 ilköğretim öğrencisi ve 32 adet sosyal bilgiler öğretmeni üzerinde uygulanmıştır. Anketlerin öğrenci ve öğretmenlere uygulanması aşamasında gerekli açıklamalar yapılarak; anketlerin doldurulması için yeterli süre tanınmış ve toplanmıştır.

2.4.Verilerin analizi:

Öğrenci görüşleri analiz edilirken İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin görüşleri merkeze alınmış; 7. ve 8, sınıf öğrencileriyle desteklenmiştir. Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunları öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada betimsel analizden yararlanılmıştır. Anketlerde ve açık uçlu sorularda kişilerin kimlikleri gizli tutularak kodlama yöntemine başvurulmuştur.

2.5.Sınırlılıklar

Araştırma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Konya ilinde bulunan 16 ilköğretim okulunda görev yapan Sosyal bilgiler öğretmenleri ve bu okullarda öğrenim gören 6. 7. 8. Sınıf öğrencileri, 2010-2011 eğitim öğretim yılı ve öğrencilere anket, öğretmenlere ise anket ile birlikte sorulan açık uçlu sorular ile sınırlıdır.

2.6.Sayıtlılar:

Anketlerin öğrenciler ve öğretmenler tarafından dikkatli bir şekilde doldurulduğu düşünülmektedir. Anketlerin objektif olarak değerlendirildiği ve anketlerin doldurulması için yeterli zamanın verildiği düşünülmektedir. Araştırmacı tarafından çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle görüşülerek araştırmanın amacı anlatılmış ve gönüllülük esasına dayalı olarak anketlerin öğretmenler tarafından doldurulması istenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan durum deseni ve betimsel analiz yöntemi uygulanmıştır.

3.BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, öğretmenlerin anket ve anket içinde yer alan açık –uçlu sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara ve 6.7.8.sınıf öğrencilerinin, öğrenciler için düzenlenmiş olan anketlere verdikleri cevaplar yer almaktadır. Öğretmen ve öğrenci görüşleri belirli temalar altında toplanmıştır. Verilerin analizinde öğrenciler için oluşturulmuş temalar şu şekildedir; Sosyal Bilgiler dersindeki genel havaya ilişkin öğrenci görüşleri, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin genel görüşleri ,öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki öğrenme öğretme sürecine ilişkin genel görüşleri, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin görüşleri. Çalışmanın kapsamının uzunluğu nedeniyle bu bildiride Earged raporu ile paralellik gösteren sorular kıyaslanmış ve yorumlanmıştır. Öğretmenlerin anketleri için oluşturulan temalar ise; Sosyal Bilgiler Ders Programı Değerlendirme Anketi, Öğretim Programındaki Genel Ünite Değerlendirmesi, Öğretimin Değerlendirilmesi, Ölçme ve Değerlendirmedir.

Ayrıca öğrenci görüşleri 6.7.8.sınıf olmak üzere ayrı ayrı tablolaştırılıp yorumlanmıştır. Verilen 6.7.8. sınıf tabloları; Tablo1 ile Tablo 3 arasındadır.

3.1. İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrenci görüşleri

6.Sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki genel havaya ilişkin öğrenci görüşleri

6 sınıf öğrencileri Sosyal Bilgiler Dersindeki genel havaya ilişkin görüşlerini farklı biçimlerde belirtmişlerdir. Tablo 1 de Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki genel havaya ilişkin görüşlerine

yer verilmiştir.

Tablo 1: 6.Sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki genel havaya ilişkin öğrenci görüşleri

6. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki genel havaya ilişkin öğrenci görüşleri		Evet	Hayır	Kısmen	Toplam
1.Sınıfta yapılan çalışmalardan sonra öğretmen ne yaptığınızı, neden öyle yaptığınızı ve neleri öğrendiğinizi soruyor mu?	f	404	49	69	522
	%	77,4	9,4	13,2	100,0
2.Derste grup çalışması, eşli çalışma ve tartışma gibi çeşitli çalışmalar yapıyor musunuz?	f	372	37	113	522
	%	71,3	7,1	21,6	100,0
3.Derslerde öğretmeniniz sizden sıranızda sessiz oturmanızı ve kendisini dinlemenizi istiyor mu?	f	323	94	105	522
	%	61,9	18,0	20,1	100,0
4.Öğrendiklerinizi günlük hayattaki olaylarla ilişkilendirebiliyor musunuz?	f	274	69	179	522
	%	52,5	13,2	34,3	100,0
5.Her ünitenin veya konunun sonunda neleri öğrendiğinizi düşünerek kendinizi değerlendiriyor musunuz?	f	271	85	163	520
	%	51,9	16,3	31,2	99,6
6.Okuduklarınızı ve öğretmeninizin söylediklerini ezberlemek zorunda kalıyor musunuz?	f	146	157	219	522
	%	28.0	30,1	42,0	100,0

Tablo 1 den anlaşıldığı gibi öğrencilerin %77,4 ü "sınıfta yapılan çalışmalardan sonra öğretmenin neyin niçin yapıldığını ve nelerin öğrenildiğini sorduğunu ,%71,3 derste grup çalışması , eşli çalışma ve tartışma gibi çeşitli çalışmaların yapıldığını ,%61,9 u öğretmenlerin onları sessizce dinlemelerini istediğini,%52,5 i öğrendiklerinin günlük hayatla ilişkilendirebildiğini , %51,9 u her ünitenin ve konunun sonunda neleri öğrendiğini düşünerek kendini değerlendirdiğini ,%28,0 ı okuduklarını ve öğrendiklerini ezberlemek zorunda kaldığı belirtmektedir.

7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki genel havaya ilişkin öğrenci görüşleri

7 sınıf öğrencileri Sosyal Bilgiler Dersindeki genel havaya ilişkin görüşlerini farklı biçimlerde belirtmişlerdir. Tablo 2 de Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki genel havaya ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 2 : 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki genel havaya ilişkin öğrenci görüşleri

7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki genel havaya ilişkin öğrenci görüşleri		Evet	Hayır	Kısmen	Toplam
1.Derslerde öğretmeniniz sizden sıranızda sessiz oturmanızı ve kendisini dinlemenizi istiyor mu?	f	208	58	54	320
	%	65,0	18,1	16,9	100,0
2.Sınıfta yapılan çalışmalardan sonra öğretmen ne yaptığınızı, neden öyle yaptığınızı ve neleri öğrendiğinizi soruyor mu?	f	198	50	72	320
	%	61,9	15,6	22,5	100,0
3.Her ünitenin veya konunun sonunda neleri öğrendiğinizi düşünerek kendinizi değerlendiriyor musunuz?	f	165	53	102	320
	%	51,6	16,6	31,9	100,0
4.Öğrendiklerinizi günlük hayattaki olaylarla ilişkilendirebiliyor musunuz?	f	158	54	108	320
	%	49,4	16,9	33,8	100,

					0
5.Derste grup çalışması, eşli çalışma ve tartışma gibi çeşitli çalışmalar yapıyor musunuz?	f	151	56	113	320
	%	47,2	17,5	35,3	100,0
6.Okuduklarınızı ve öğretmeninizin söylediklerini ezberlemek zorunda kalıyor musunuz?	f	88	109	123	320
	%	27,5	34,1	38,4	100,0

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğrencilerin %65,0 ı öğretmenin öğrenciden sessizce oturmalarını ve kendisisini dinlemelerini istediğini, % 61,9 u sınıfta yapılan çalışmalardan sonra öğretmenlerin öğrencilerin ne yaptığını neden öyle yaptığını ve neleri öğrendiğini sorduğunu, %51,6 sı her ünitenin veya konunun sonunda neleri öğrendiğini düşünerek kendini değerlendirdiğini, % 49,4 ü öğrendiklerini günlük hayattaki olaylarla ilişkilendirebildiklerini, %47rup çalışması eşli çalışma ve tartışma gibi çeşitli çalışmalar yaptığını, öğrencilerin % 27,5 i okuduklarını ve öğretmenin söylediklerini ezberlemek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir.

8. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki genel havaya ilişkin öğrenci görüşleri

8. sınıf öğrencileri Sosyal Bilgiler Dersindeki genel havaya ilişkin görüşlerini farklı biçimlerde belirtmişlerdir. Tablo 3 te Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki genel havaya ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 3 : 8. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki genel havaya ilişkin öğrenci görüşleri

8. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki genel havaya ilişkin öğrenci görüşleri		Evet	Hayır	Kısmen	Toplam
1.Derslerde öğretmeniniz sizden sıranızda sessiz oturmanızı ve kendisini dinlemenizi istiyor mu?	f	208	58	54	320
	%	65,0	18,1	16,9	100,0
2.Sınıfta yapılan çalışmalardan sonra öğretmen ne yaptığınızı, neden öyle yaptığınızı ve neleri öğrendiğinizi soruyor mu?	f	198	50	72	320
	%	61,9	15,6	22,5	100,0
3.Her ünitenin veya konunun sonunda neleri öğrendiğinizi düşünerek kendinizi değerlendiriyor musunuz?	f	165	53	102	320
	%	51,6	16,6	31,9	100,0
4.Öğrendiklerinizi günlük hayattaki olaylarla ilişkilendirebiliyor musunuz?	f	158	54	108	320
	%	49,4	16,9	33,8	100,0
5.Derste grup çalışması, eşli çalışma ve tartışma gibi çeşitli çalışmalar yapıyor musunuz?	f	151	56	113	320
	%	47,2	17,5	35,3	100,0
6.Okuduklarınızı ve öğretmeninizin söylediklerini ezberlemek zorunda kalıyor musunuz?	f	88	109	123	320
	%	27,5	34,1	38,4	100,0

Tablo 3 de görüldüğü gibi öğrencilerin % 65,0 ı öğretmenlerin kendilerinden sessizce oturmalarını ve kendisini dinlemelerini istediğini, sınıfta yapılan çalışmalardan sonra öğretmenin kendilerine ne yaptıklarını neden öyle yaptıklarını ve neleri öğrendiklerini sorduğunu, % 61, 9 ı sınıfta yapılan çalışmalardan sonra öğretmenin kendilerine ne yaptıklarını neden öyle yaptıklarını ve neleri

öğrendiklerini sorduğunu, % 51,6 ı her ünitenin ve konunun sonunda kendilerini değerlendirildiğini, % 49, 4 ü sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirdiğini, % 47, 2 i derste grup çalışması eşli çalışma ve tartışma gibi çeşitli çalışmalar yaptıklarını, % 27, 5 i derste okuduklarını ve örendiklerini ezberlemek zorunda kaldıklarını belirmiştir.

3.2. İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri

Bu bölümde belirlenen temalara göre tablolaştırılan özellikler tablo 4 ile tablo16 arasındadır.

Sosyal Bilgiler Ders Programı Değerlendirme Anketi (ANKET 1)

Tablo 4: Öğretmenlerin görüşlerine göre sosyal bilgiler öğretim programının anlaşılırlığı(programın değişik bölümleri açıkça anlaşılıyor mu?

SOSYAL BİLGİLER DERS PROGRAMI DEĞERLENDİRME ANKETİ (1) 1. Öğretim programının yanda tarafta sıralanmış bölümleri açıkça anla şlıyor mu?		**Evet**	Hayır	Kısmen	Toplam
1a. Giriş	f	**29**	3	-	32
	%	**90,6**	9,4	-	100,0
1b. Kazanımlar	f	**25**	7	-	32
	%	**78,1**	21,9	-	100,0
1f. Açıklamalar	f	**25**	7	-	32
	%	**78,1**	21,9	-	100,0
1c.Temalar/Öğrenme Alanları	f	**24**	8	-	32
	%	**75,0**	25,0	-	100,0
1d. Etkinlik Örnekleri	f	**22**	10	-	32
	%	**68,8**	31,3	-	100,0
1e.Ölçme ve değerlendirme	f	**17**	15	-	32
	%	**53,1**	46,9	-	100,0

Tablo 4 den de anlaşılacağı gibi öğretmenler "Öğretim programının yanda tarafta sıralanmış bölümleri açıkça anlaşılıyor mu?" sorusunda 'Giriş' bölümüne % 90, 6, 'Kazanımlar' bölümüne % 78,1, 'Açıklamalar' bölümüne % 78, 1, 'Temalar/Öğrenme Alanları' bölümüne % 75,0, 'Etkinlik Örnekleri' bölümüne % 68,8, 'Ölçme ve değerlendirme' bölümüne 53,1 oranında evet cevabını vermişleridir.

Tablo5: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının İlgili Diğer Bazı Özellikleri İle İlgili Görüşleri

SOSYAL BİLGİLER DERS PROGRAMI DEĞERLENDİRME ANKETİ (1)		**Evet**	Hayır	Kısmen	Toplam
7.2 Öğrenci merkezli eğitim- öğretim uygulamalarıyla	f	**15**	5	12	32

ilgili olarak öğretim programı yeterli açıklamalar sağlamaktadır	%	**46,9**	15,6	37,5	100,0
7.4 Öğretmenin rolü hakkında öğretim programı yeterli açıklamalar sağlamaktadır.	f	**14**	4	14	32
	%	**43,8**	12,5	43,8	100,0
7.1 Yapılandırıcı eğitim- öğretim yaklaşımını anlamada öğretim programı yeterli açıklamalar sağlamaktadır	f	**12**	4	16	32
	%	**37,5**	12,5	50,0	100,0
7.3 Ölçme ve Değerlendirme konusundaki yeni yaklaşımlarla ilgili olarak öğretim programı yeterli açıklamalar sağlamaktadır	f	**5**	22	5	32
	%	**15,6**	68,8	15,6	100,0

Tablo 5 ten de anlaşıldığı gibi öğretmenler "eğitim –öğretim uygulamalarıyla ilgili olarak öğretim programı yeterli açıklamaları sağlamaktadır" görüşüne % 46,9 , "Öğretmenin rolü hakkında öğretim programı yeterli açıklamalar sağlamaktadır" görüşüne 43,8 , "Yapılandırıcı eğitim- öğretim yaklaşımını anlamada öğretim programı yeterli açıklamalar sağlamaktadır" görüşüne % 37,5, "Ölçme ve Değerlendirme konusundaki yeni yaklaşımlarla ilgili olarak öğretim programı yeterli açıklamalar sağlamaktadır" görüşüne % 15,6 oranında katılmaktadırlar.

Tablo 6: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının İlgili Diğer Bazı Özellikleri İle İlgili Görüşleri

SOSYAL BİLGİLER DERS PROGRAMI DEĞERLENDİRME ANKETİ (1) **Diğer bazı özellikler**		**Evet**	Hayır	Kısmen	Toplam
5. Öğretim programında, diğer derslerin programları ile ilişki kurulmuştur.	f	**24**	8	-	32
	%	**75,0**	25,0	-	100,0
4. Öğretim programını temel aldığımda yapacağım tüm öğretim faaliyetlerimi yeterli bir biçimde planlayabiliyorum.	f	**23**	9	-	32
	%	**71,9**	28,1	-	100,0
2. Öğretim programının farklı bölümleri birbiriyle genel olarak tutarlıdır.	f	**15**	17	-	32
	%	**46,9**	53,1	-	100,0
3. Erkeklerin ilgi alanları, etkinliklerde ve açıklama metinlerinde kızların ilgi alanlarından daha fazla yer almıştır.	f	**6**	26	-	32
	%	**18,8**	81,3	-	100,0
6. Kızların ilgi alanları, etkinliklerde ve açıklama metinlerinde erkeklerin ilgi alanlarından daha fazla yer almıştır.	f	**1**	30	1	32
	%	**3,1**	93,8	3,1	100,0

Tablo 6 dan da anlaşılacağı gibi öğretmenler ".Öğretim programında, diğer derslerin programları ile ilişki kurulmuştur" maddesini % 75,0 , "Öğretim programını temel aldığımda yapacağım tüm öğretim faaliyetlerimi yeter li bir biçimde planlayabiliyorum." maddesini % 71, 9 , "Öğretim programının farklı bölümleri birbiriyle genel olarak tutarlıdır." maddesini % 46,9 , "Erkeklerin ilgi alanları, etkinliklerde ve açıklama metinlerinde kızların ilgi alanlarından daha fazla yer almıştır." maddesini % 18, 8 , . "Kızların ilgi alanları, etkinliklerde ve açıklama metinlerinde erkeklerin ilgi alanlarından daha fazla yer almıştır." maddesini % 3,1 oranında benimsemişlerdir

Tablo 7: Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yararlanabilecek Örneklerin Verilip Verilmediği

SOSYAL BİLGİLER DERS PROGRAMI DEĞERLENDİRME ANKETİ (1)		**Evet**	Hayır	Kısmen	Toplam
8.1 Öğrenci merkezli eğitim- öğretim uygulamalarıyla ilgili olarak öğretim programında yeterli örnekler bulunmaktadır.	f	**14**	6	12	32
	%	**43,8**	18,8	37,5	100,0
8.3 Öğretmenin rolü hakkında öğretim programında yeterli örnekler bulunmaktadır.	f	**8**	5	19	32
	%	**25,0**	15,6	59,4	100,0
8.2 Ölçme ve Değerlendirme konusunda yeni yaklaşımlarla ilgili olarak öğretim programında yeterli örnekler bulunmaktadır.	f	**2**	22	8	32
	%	**6,3**	68,8	25,0	100,0

Tablo 7 den de anlaşıldığı gibi öğretmenler " öğrenci merkezli eğitim- öğretim uygulamalarıyla ilgili olarak öğretim programında yeterli örnekler bulunmaktadır" maddesine % 43, 8, "Öğretmenin rolü hakkında öğretim programında yeterli örnekler bulunmaktadır" maddesine % 25,0 , "Ölçme ve Değerlendirme konusunda yeni yaklaşımlarla ilgili olarak öğretim programında yeterli örnekler bulunmaktadır" maddesine % 6,3 oranında katılmaktadırlar.

ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ GENEL ÜNİTE DEĞERLENDİRMESİ (ANKET 2)

Tablo 8: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki ünitelere ilişkin Diğer Bazı Özelliklerle İlgili Görüşleri

ÖĞRETİM PROGRAM INDAK İ ÜNİTE DEĞERLENDİRMESİ (ANKET 2)	frekans	Kesinlikle katılıyorum	**Katılıyorum**	Biraz katılıyorum	Biraz katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam
12. Öğrencinin, mevcut bilgi ve deneyimini dikkate alıyor	f	3	**18**	5	5	1	-	32
	%	9,4	**56,3**	15,6	15,6	3,1	-	100,0
6. Öğrencilerin psikomotor gelişim düzeylerine uygun	f	2	**16**	13	1	-	-	32
	%	6,3	**50,0**	40,6	3,1	-	-	100,0
14.Etkinlik örneklerinde kız ve erkek öğrencilerin ilgi alanları dengelenmiş	f	5	**15**	7	4	-	1	32
	%	15,6	**46,9**	21,9	12,5	-	3,1	100,0
13.Öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygun	f	3	**14**	13	2	-	-	32
	%	9,4	**43,8**	40,6	6,3	-	-	100,0
7. Bireysel yetenekleri geliştirici eğitsel fırsatlar sağlıyor	f	2	**8**	16	1	4	1	32
	%	6,3	**25,0**	50,0	3,1	12,8	3,1	100,0
5. Özel öğrenime ihtiyacı olan öğrencilerin öğretimi dikkate alınmış	f	-	**1**	1	4	12	14	32
	%	-	**3,1**	3,1	12,5	37,5	43,8	100,0

Tablo 8 den de görüldüğü gibi öğretmenleri "Öğrencinin, mevcut bilgi ve deneyimini dikkate alıyor" maddesini % 56,3, "Öğrencilerin psikomotor gelişim düzeylerine uygun" maddesini % 50,0, "Etkinlik örneklerinde kız ve erkek öğrencilerin ilgi alanları dengelenmiş" maddesini % 46,9,

"Öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygun" maddesini % 43,8, "Bireysel yetenekleri geliştirici eğitsel fırsatlar sağlıyor" maddesini % 25,0, "Özel öğrenime ihtiyacı olan öğrencilerin öğretimi dikkate alınmış" maddesini % 3,1 oranında benimsedikleri görülmektedir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Soysal Bilgiler Öğretim Programı İçinde Yer Alan Öğrenme, Öğretme Sürecine Yeterli Sürenin Ayrılıp Ayrılmadığı İle İlgili Görüşleri

ÖĞRETİM PROGRAM INDAK İ ÜNİTE DEĞERLENDİRMESİ (ANKET 2)	frekans	Kesinlikle katılıyorum	**Katılıyorum**	Biraz katılıyorum	Biraz katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam
16. İçerikleri bağlantılı olan tema/öğrenme alanları arası geçişte öğrenme eksikliklerini giderici zaman ayrılmış	f	-	**2**	-	4	13	13	32
	%	-	**6,3**	-	12,8	40,6	40,6	100,0
15.Öğretime ayrılan zaman yeterlidir.	f	-	**1**	2	7	8	14	32
	%	-	**3,1**	6,3	21,9	25,0	43,8	100,0

Tablo 9 dan da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin "İçerikleri bağlantılı olan tema/öğrenme alanları arası geçişte öğrenme eksikliklerini giderici zaman ayrılmış" maddesine % 6, 3 oranında, "Öğretime ayrılan zaman yeterlidir" maddesine ise % 3,1 oranında katıldıkları açıkça görülmektedir.

Tablo 10: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki Ünitelere İlişkin Genel Görüşleri

ÖĞRETİM PROGRAM INDAK İ ÜNİTE DEĞERLENDİRMESİ (ANKET 2)	frekans	Kesinlikle katılıyorum	**Katılıyorum**	Biraz katılıyorum	Biraz katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam
3. Bir ünitedeki kazanımlar bir önceki ünitedeki kazanımlarla sarmal	f	2	**20**	6	3	1	-	32
	%	6,3	**62,5**	18,8	9,4	3,1	-	100,0
2. Kazanımlar ünitenin genel amacına uygun	f	6	**21**	3	3	1	-	32
	%	18,8	**59,5**	9,4	9,4	3,1	-	100,0
1. Yapılandırıcı öğrenme teorisini esas almış	f	4	**19**	8	-	1	-	32
	%	12,5	**59,4**	25,0	-	3,1	-	100,0
4. Diğer ders üniteleriyle paralelliği ve bütünlüğü sağlanmış	f	3	**19**	9	1	-	-	32
	%	9,4	**59,4**	28,1	3,1	-	-	100,0
17.Ünitelerara disiplinlerle ilişkilendirilmiş	f	1	**19**	11	1	-	-	32
	%	3,1	**59,4**	34,4	3,1	-	-	100,0
9. Etkinlik örnekleri, kazanımlara uygun	f	1	**18**	9	3	-	1	32
	%	3,1	**56,3**	28,1	9,4	-	3,1	100,0
10.Çevresel koşullara kolaylıkla uyarlanabiliyor	f	5	**14**	7	5	1	-	32
	%	15,6	**43,8**	21,9	15,6	3,1	-	100,0
11.Çevresel imkânlar etkinlikleri destekliyor	f	5	**13**	4	4	6	-	32
	%	15,6	**40,6**	12,8	12,8	18,8	-	100,0

8. İçeriği çok fazla	f	4	**6**	9	4	8	1	32
	%	12,8	**18,8**	28,1	12,8	25,0	3,1	100,0

Tablo 10 da görüldüğü gibi öğretmenler "Bir ünitedeki kazanımlar bir önceki ünitedeki kazanımlarla sarmal" maddesine % 62, 5, "Kazanımlar ünitenin genel amacına uygun" maddesine % 59,5, "Yapılandırıcı öğrenme teorisini esas almış" maddesine % 59,4, "Diğer ders üniteleriyle paralelliği ve bütünlüğü sağlanmış" maddesine %59,4, "Ara disiplinlerle ilişkilendirilmiş" maddesine % 59,4, "Ara disiplinlerle ilişkilendirilmiş" maddesine % 56, 3, "Çevresel koşullara kolaylıkla uyarlanabiliyor" maddesine % 43, 8, "Çevresel imkânlar etkinlikleri destekliyor" maddesine % 40,6, "İçeriği çok fazla" maddesine % 18, 8 oranında "katılıyorum" yanıtını vermişlerdir.

ÖĞRETİMİN DEĞERLENDİRİLMESİ (ANKET 3)

Bu bölümde sadece EARGED raporunda sorun olarak belirtilmiş olan öğretmenlerin materyal hazırlama konusundaki maddenin frekanslarına yer verilmiştir.

Tablo 11: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Bulunan Öğretimin Değerlendirilmesi

9. Öğretim yaparken kendi hazırladığım materyaller yeterli oluyor.	f	-	**1**	12	4	5	10	32
	%	-	**3,1**	37,5	12,5	15,6	31,3	100,0

Tablo 11 de görüldüğü gibi öğretmenler, "Öğretim yaparken kendi hazırladığım materyaller yeterli oluyor" maddesine % 3,1 oranında katılmaktadırlar.

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME(ANKET4)

Tablo 12: Öğretmenlerin 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde çeşitli ölçme ve değerlendirme araç veya yöntemlerini kullanma sıklıkları

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME(ANKET4)					
1.Aşağıdaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanıyorum:	Frekans	**Çoğu zaman**	Ara sıra	Hiçbir zaman	Toplam
g. Yazılı sınavlar	f	**17**	11	4	32
	%	**53,1**	34,4	12,5	100,0
b. Proje değerlendirme	f	**16**	13	3	32
	%	**50,0**	40,6	9,4	100,0
ı. Performans ödevi	f	**16**	12	4	32
	%	**50,0**	37,5	12,5	100,0
c. Sözlü sunum	f	**12**	16	4	32
	%	**37,5**	50,0	12,5	100,0
d. Görsel çalışmalar (posterler, grafikler)	f	**12**	12	8	32
	%	**37,5**	37,5	25,0	100,0
j. Portfolyo (ürün seçki dosyası)	f	**11**	14	7	32
	%	**34,4**	43,8	21,9	100,0

h. Yapılandırılmış grid	f	**10**	9	13	32
	%	**31,3**	28,1	40,6	100,0
f. Sözlü sınavlar	f	**10**	14	8	32
	%	**31,3**	43,8	25,0	100,0
l. Öğrenci öz değerlendirmesi	f	**8**	18	6	32
	%	**25,0**	56,3	18,8	100,0
m. Kavram haritaları	f	**8**	16	8	32
	%	**25,0**	50,0	25,0	100,0
o. Gözlem formu	f	**8**	17	7	32
	%	**25,0**	53,1	21,9	100,0
p. Kontrol listesi	f	**8**	18	6	32
	%	**25,0**	56,3	18,8	100,0
e. Drama	f	**6**	12	14	32
	%	**18,8**	37,5	43,8	100,0
a. Laboratuar, atölye ve diğer çalışmalar için yapılandırılmış gözlem formu	f	**4**	20	8	32
	%	**12,5**	62.5	25,0	100,0
k. Grup ve akran değerlendirmesi	f	**3**	20	9	32
	%	**9,4**	62,5	28,1	100,0
n. Tutum ölçeği	f	**3**	15	14	32
	%	**9,4**	46,9	43,8	100,0

Tablo 12 den anlaşılacağı üzere öğretmenler "Yazılı sınavları" % 53,1, "Proje değerlendirmeyi" % 50,0, "Performans ödevini" % 50,0, "Sözlü sunumu" % 37,5, "Görsel çalışmaları (posterler, grafikler)" % 37,5, "Portfolyo yu (ürün seçki dosyası)" % 34,4, "Yapılandırılmış griti" % 31,3, "Sözlü sınavları" % 31,3, "Öğrenci öz değerlendirmesini" % 25,0, "Kavram haritalarını" % 25,0, "Gözlem formunu" % 25,0, "Kontrol listesini " % 25,0, "Drama yı" % 18,8, "Laboratuar, atölye ve diğer çalışmalar için yapılandırılmış gözlem formunu" % 12,5, "Grup ve akran değerlendirmesini" % 9,4, "Tutum ölçeğini" % 9,4 oranında "çoğunlukla" kullanmaktadırlar.

Tablo 13: öğretmenlerin grup çalışmalarında grup üyelerine nasıl puan veya not verdikleri

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME(ANKET4)					
2. Grup çalışmalarında not verirken;	Frekans	**Çoğu zaman**	Ara sıra	Hiçbir zaman	Toplam
b. her grup üyesine ayrı ayrı not veriyorum.	f	**14**	8	10	32
	%	**43,8**	25,0	31,3	100,0
a. tüm grup üyelerine aynı notu veriyorum	f	**10**	6	16	32
	%	**31,3**	18,8	50,0	100,0

Tablo 13 den de anlaşıldığı gibi öğretmenler her grup üyesine % 43,8 oranında ayrı ayrı not vermektedir. Öğretmenlerden, tüm grup üyelerine aynı notu verenlerin oranı ise % 31,3 tür. Tüm grup üyelerine aynı notu hiçbir zaman vermeyenlerin oranı ise % 50,0 dır.

Tablo 14: 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmenlerin Puan Veya Not Verirken

Süreç Ve Ürün Veya Sonuçları Dikkate Alıp Almadıkları

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME(ANKET4)					
DİĞER BAZI ÖZELLİKLER	Frekans	**Çoğu zaman**	Ara sıra	Hiçbir zaman	Toplam
3. Hem süreç, hem de ürünler /sonuçlar için not veriyor	f	**22**	8	2	32
	%	**68,8**	25,	6,3	100,0

Tablo 14 den de anlaşılacağı gibi öğretmenlerden ölçme değerlendirme aşamasında hem ürüne hem de sürece %68,8 oranında çoğu zaman not vermektedir.

Tablo 15: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerlendirme Sonuçlarını Hangi Amaçlarla Kullandıkları

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME(ANKET4)					
4. Değerlendirme sonuçlarımı aşağıda belirtilen şekilde kullanmaktayım:	Frekans	**Çoğu zaman**	Ara sıra	Hiçbir zaman	Toplam
c. Bazı konuları yeniden öğretmek için	f	**17**	12	3	32
	%	**53,1**	37,5	9,4	100,0
a. Öğretim yöntemimi değiştirmek için	f	**13**	16	3	32
	%	**40,6**	50,0	9,4	100,0
b.Yeni materyaller geliştirmek için	f	**9**	18	5	32
	%	**28,1**	56,3	15,6	100,0
d. Yavaş öğrenenlerle başka çalışmalar yapabilmek için	f	**2**	10	20	32
	%	**6,3**	31,3	62,5	100,0
e. Daha hızlı öğrenen öğrencilerle ek çalışmalar yapabilmek için	f	**1**	11	20	32
	%	**3,1**	34,4	62,5	100,0

Tablo 15 den de anlaşılacağı gibi öğretmenler ölçme sonuçlarını % 53,1 oranında " Bazı konuları yeniden öğretmek için", % 40,6 oranında "Öğretim yöntemimi değiştirmek için" , % 28,1 oranında "Yeni materyaller geliştirmek için" , % 6,3 oranında "Yavaş öğrenenlerle başka çalışmalar yapabilmek için" , % 3,1 oranında "Daha hızlı öğrenen öğrencilerle ek çalışmalar yapabilmek için" kullanmaktadır.

Tablo16:Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi İçin Ölçme Yöntemleri Ve Değerlendirme Sistemi Hakkındaki Görüşleri

DİĞER BAZI ÖZELLİKLER	Frekans	**EVET**	HAYIR	TOPLAM
6. Ölçme yöntemleri çok zaman almakta	f	**23**	9	32
	%	**71,9**	46,9	100,0
8. Değerlendirme çok zaman almakta	f	**22**	10	32
	%	**68,8**	31,3	100,0
7. Değerlendirme sistemi çok karmaşık	f	**15**	17	32
	%	**46,9**	53,1	100,0
5. Ölçme yöntemleri çok karmaşık	f	**10**	22	32
	%	**31,3**	68,8	100,0

Tablo 16 dan da anlaşıldığı gibi öğretmenler % 71,9 oranında ölçme yöntemlerinin çok zaman aldığını, % 68,8 oranında değerlendirme aşamasının çok zaman aldığını, % 46,9 oranında değerlendirme sisteminin çok karmaşık olduğunu, % 31,3 oranında ölçme yöntemlerinin çok karmaşık olduğunu düşünmektedirler.

ÖĞRETMENLERİN AÇIK UÇLU SORULARA VERDİKLERİ YANITLAR

Yenilenen sosyal bilgiler ders programı, üniteler, öğretim ve ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlardan örnekler:

Öğretim programında bulunan görsel unsurların, diyagramların, sembollerin, simgelerin,kısaltmaların anlaşılırlığı ve yeterliliği konusundaki görüşlerinizi belirtiniz?

"Öğretim programındaki görseller, diyagramlar, semboller yeterli değildir" (A)

" Öğretim programındaki görseller, semboller vs. yeterli değildir ve yeterli açıklamaları sağlamamaktadır. Geliştirilmelidir.(F)

" Öğretim programındaki görseller yeterince etkili değildir." (C)

Uyguladığınız öğretim etkinliklerini geliştirmek için öğrenme ihtiyacı duyduğunuz konular nelerdir?

" Öğretim teknikleri, öğrencilerin katılımını sağlayacak etkinlikler, Farklı araç gereçlerle öğretim yöntemleri" (D)

" Yeni programa ilişkin ders işleme yolları, yeni programda öğrencinin değerlendirilmesine ilişkin bilgi, öğrencileri derse katmaya yönelik etkinlikler"

" Derste konuyla ilgili örnekleri günlük hayatla ilişkilendirirken sıkıntılar yaşıyorum"

Yenilenen sosyal bilgiler programındaki ünitelerle ilgili görüşler:

" Yeni yaklaşımla hazırlanan üniteler bu yaklaşıma göre hazırlandığında zaman yetmemektedir."(A)

“ Ders kitapları ve üniteler daha ilgi çekici şekilde hazırlanabilir”(B)

“ Ders kitabı ve üniteler yeni yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış.”(E) Şeklindedir.

Burada 32 öğretmen görüşünden belli başlı dokuz görüşe yer verilmiştir. Diğer görüşler burada verilen görüşlerle paralellik göstermektedir.

4.SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma da uygulanana anket sonuçları ile T.C Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi araştırma ve geliştirme dairesi başkanlığı Temel eğitim destek programı çerçevesinde oluşturulan öğretim programlarının ilköğretim 6. sınıflar sosyal bilgiler değerlendirme raporunun sonuçları kıyaslanmış ve tespit edilen sorunların günümüzde ne kadarının çözüme kavuştuğu ne kadarının halen devam etmekte olduğuna bu bölümde yer verilmiştir.

4.1. Öğrenci Anketleri Değerlendirmeleri

6.sınıf öğrencilerinin çoğunluğu ders esnasında sınıfta yapılan öğretim ile ilgili çalışmalarının çeşitlilik gösterdiğini, aynı zamanda günlük hayatla ilişkilendirdiklerini ve öğretmenlerin yapılan çalışmalardan sonra öğrencilere bilgileri yapılandırmalarını sağlayan sorular sorduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak bununyanındagelenekselsistemiyansıtan.“Derslerde öğretmeniniz sizden sıranızda sessiz oturmanızı ve kendisini dinlemenizi istiyor mu?” sorusuna 7. ve 8. sınıflar da dâhil olmak üzere yüksek oranda “evet” cevabını vererek bu noktada hala geleneksel anlayışın sürdürüldüğü görülmektedir Okuduklarınızı ve öğretmeninizin söylediklerini ezberlemek zorunda kalıyor musunuz? “ sorusunda ise 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ortak görüşüne göre kararsız kaldığı görülmektedir. Bütün bu sonuçlar göz önüne alındığında sosyal bilgiler dersindeki genel havaya ilişkin öğrenci görüşleri iyidir. Ancak zaman zaman geleneksel anlayışın bazı özelliklerinin halen devam ettiği göze çarpmaktadır.Bu konudaki tespit edilen sorunlar devam etmekle birlikte oransal olarak bir iyileşme söz konusudur.

4.2. Öğretmen Anketleri Değerlendirmeleri

6. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının anlaşılırlığı konusunda yapılan ankete göre öğretim programının giriş kısmında problem yaşanmamaktadır. Öğretim programının kazanımlar kısmı Earged’in raporunda çıkan sonuçlarla kıyaslandığında; öğretim programının değişik bölümlerinden giriş, kazanımlar, açıklamalar, tema/öğrenme alanları ve etkinlik örneklerinin anlaşılırlığı noktasında belirgin artışlar görülmektedir. Bu da zamanla öğretim programını anlaşılırlığının arttığını gösterir. Dolayısıyla bu artış zamana bağlı olarak artış göstermeye devam edecektir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre sosyal bilgiler öğretim programını anlaşılırlığı konusunda yapılan anketin diğer bazı özellikler şeklinde tablosu verilen ölçümlere göre eğitim öğretim uygulamaları öğretmenin rolü yapılandırıcı eğitim öğretim yaklaşımı anlamada öğretim programı yeterli

açıklamaları sağlamaktadır. Fakat ölçme ve değerlendirmenin anlaşılırlığı konusunda var olan sorunlar halen devam etmektedir.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim programının diğer bazı özellikleri ile ilgili olan görüşleri incelendiğinde öğrenilenlerin diğer derslere transferi (ara disiplin alanlarında kullanılması) sağlanmış olmasında yaklaşık %25 lik bir artış vardır. "Öğretim programı tüm öğretim faaliyetlerini yeterli bir biçimde planlamanıza imkân veriyor mu?" maddesine verilen cevaplar Earged ile kıyaslandığında % 40, 9 luk bir artış söz konusudur. Bu da planlama konusunda zaman içinde ilerlemeler kaydedildiğini gösterir.

Diğer bazı özelliklerden 4. ve 5. maddelere verilen cevaplara göre etkinliklerde ve açıklama metinlerinde kız erkek arasında belirgin farklılıkların olmadığı ve bu oranın giderek azaldığı sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Öğretmenlerin görüşlerine göre sosyal bilgiler öğretim programının öğretmenlere yaralanabilecekleri örneklerin verilip verilmediği konusunda olan eğitim öğretim uygulamaları, ölçme değerlendirme uygulamaları, öğretmenlerin rolü ile ilgili oranlarda Earged raporuna göre bir düşüş söz konusudur.

Öğretmelerin sosyal bilgiler dersi öğretim programının içinde bulunan ünitelere ilişkin genel görüşleri incelendiğinde, ünitelerde öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyeleri, bilişsel ve psikomotor gelişim düzeyleri konusunda artışlar gözlenmektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin öğretimi dikkate alınması noktasında öğretmenlerin çoğu olumsuz görüş bildirmişleridir. Bu durum eğitimde özel eğitime ilişkin değişiklerin yapılmasını gerektirmektedir. Bu madde eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının ilgili raporundaki oranıyla kıyaslandığında bu oranın artış gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bu da özel öğretime duyulan ihtiyacın zamanla arttığını göstermektedir.

Öğretmenlerin Sosyal bilgiler öğretim programındaki genel ünite değerlendirmesine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrenme eksikliklerini gidermeye ve öğretime ayrılan zamanın yetersiz olduğu görülmektedir. Öğretime ve öğrenime ayrılan zaman konusunda, Earged in raporunun sonuçlarına göre oranlar artış göstermektedir. Dolayısıyla zaman noktasında sıkıntılar artış göstermekte ve halen devam etmektedir. Ünitedeki kazanımların sarmal olması, kazanımların ünitenin genel amacına uygunluğu ve bu ünitelerin yapılandırıcı öğrenme teorisini esas alması noktasındaki görüşler büyük oranda olumludur ve Earged raporuyla paralellik göstermektedir.

Sosyal bilgiler dersindeki ünitelerin diğer ders üniteleriyle paralelliği ve bütünlüğü sağlanmış, ara disiplinlerle ilişkilendirilmiştir. Bu sonuç Earged raporundaki sonuçla paralellik göstermektedir.

Ünitede verilen etkinlik örnekleri kazanımları gerçekleştirebilecek şekilde düzenlenmiş ve ünitede öğrenilenlerin diğer derslerde ve sorunların çözümünde kullanılmasına önem verilmiş olup, çevresel koşullara uyarlanması noktasında olumlu görüşler ağırlık kazanmıştır.

Öğretmenlerin materyal hazırlamaları noktasında olumsuz sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu da bize gösterir ki çağdaş yaklaşımın öğretiminde önemli bir yer tutan materyallerin araştırma yapılan okullarda yetersiz çıkmasından bu okulların materyallerden tam olarak yararlanamadığı sonucu çıkarılabilir. Oysa ki materyaller birçok zekâ alanına hitap ederek farklı öğrenme ihtiyacı bulunan öğrencilerin bu ihtiyacını karşılamada önemli bir yere sahiptir. Genel olarak öğretmenler öğrencilerin yeni programda daha fazla sürece katıldıkları ve etkin bir şekilde soru sorarak bilgileri yapılandırdıklarını düşünmektedir.

Öğretmenler ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden % 50 e yakın bir oranla sırasıyla yazılı sınavlar, proje değerlendirme, performans ödevini kullanmaktadırlar. Earged raporunda ise oransal olarak yüksek olan ilk üçe giren ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden görsel çalışmalar, portfolyo (öğrenci ürün dosyası) ve yazılı sınavlardır. Bu durum değerlendirilip Earged in raporuyla kıyaslandığında günümüz eğitim anlayışının gerektirdiği ölçme yöntemleri olan süreç değerlendirme ve ürün değerlendirmenin aynı anda kullanılması gerekirken yapılan araştırmada geleneksel anlayışın ölçme yöntemlerinden olan "yazılı sınavlar" ilk sırayı almıştır. Bu durum ise bize halen geleneksel anlayışın ölçme yöntem ve araçlarının tercih edilen ilk ölçme araçları arasında olduğunu göstermektedir.

Proje değerlendirme ve performans ödevi değerlendirmelerinin yapılan araştırmada yazılı sınavların hemen arkasındaki sırayı almaları ise bize geleneksel ve çağdaş anlayışın beraber uygulandığını ve çağdaş anlayışın gerektirdiği ölçme araçlarının zamana bağlı olarak arttığını göstermektedir. Bu artış oranları proje değerlendirmede % 25,1, performans ödevinde ise %22,2 dir. Bu maddeler dışında kalan fakat yapılandırmacı yaklaşımın temelinde var olan ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarının artırılması hususunda gerekli çalışmalar yapılıp öğretmenlere bu ölçme araçlarının kullanımı noktasında farkındalık kazandırılmalıdır.

Öğretmenlerin grup çalışmalarında grup üyelerine not verme şekli "tüm grup üyelerine aynı notu veriyorum" maddesi Earged in raporuyla kıyaslandığında % 25,4 lük bir artış olmuştur. Bu oranda artışın olması grup çalışmalarda artış olduğunu gösterir. Çünkü " grup çalışmalarında ortak bir amaca ulaşmak esas olduğundan fevkalade haller dışında grup üyelerinin tümüne aynı puanı n veya notun verilmesi beklenir. Aksi Halde grup çalışmaları aracılığıyla gerçekleşmesi beklen yardımlaşma, dayanışma ve benzeri önemli kazanımlar gerçekleştirilemez."[11] Earged in bu gerekçelendirmesine de dayanarak Tablo 27 deki sorulara verilen cevaplar öğretmenlerin grup çalışması ürünlerini, ölçme ve değerlendirmede olması gerektiği gibi bir yöntem izledikleri ortaya çıkmıştır. Fakat Earged de bu sonucun tam tersi çıkmıştır. Bu da bize gösterir ki ölçme ve değerlendirme konusunda yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği gibi ölçme yöntemlerinin izlenmesi noktasında bu madde artış göstererek amacına ulaşmıştır.

[11] MEB: 2006

İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede süreç ve ürünün ikisini de dikkate alarak uygun bir yöntem izlediklerini göstermektedir.

Öğretmenler değerlendirme sonuçlarını en çok bazı konuları öğrencilere yeniden öğretmek için kullanmaktadırlar. Ancak bu sonuç EARGED raporundaki sonucun oranına göre düşük çıkmıştır. Öğretmenlerin %28,1 i değerlendirme sonuçlarını yeni materyaller geliştirmek için kullanmaktadır. Bu oran EARGED raporundaki sonuca göre düşük çıkmıştır. Araştırmanın tartışmalar kısmında da bahsedildiği gibi öğretimde materyaller oldukça önemelidir ve bu maddeyle ilgili olarak çalışmaların artırılması gerekmektedir.

Sosyal bilgiler dersindeki ölçme ve değerlendirme sonuçları yavaş öğrenen veya hızlı öğrenen öğrencilere ek çalışmalar yapma amacıyla kullanılmamaktadır. Bu oran Earged raporunda ki sonuçlara göre düşük çıkmıştır.

Öğretmenlerin ölçme yöntemleri ve değerlendirme sistemleri hakkındaki görüşlerini incelediğimizde ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin çok zaman almakta olduğu konusunda çoğunluk mutabık olmuştur. Fakat Earged in raporuyla kıyaslandığında % 20 e yaklaşık oranda bir gelişme söz konusudur.

Öğretmenler tarafından ölçme yöntemleri ve değerlendirme sistemi çok karmaşık bulunmaktadır. Fakat Earged in raporuyla kıyaslandığında yaklaşık % 25 ile % 53 arasında değişen bir oranda gelişme kaydedilmiştir. Genel olarak Earged raporuyla yapılan araştırma karşılaştırıldığında aradan geçen beş yıllık bir süre içinde artış oranlarının % 3 ile % 30 arasında değişmesi yaşanılan sorunların çözümlenmesi noktasında yeterli olup olmadığı ise ayrı bir tartışma konusudur.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin en çok "ölçme ve değerlendirme", "özel öğretim bilgisi", "bilgi teknolojilerinden yararlanma" ve "etkinlik hazırlama" vb gibi alanlarda eğitim ihtiyaçlarının olduğu gözlemlenmiş ve bu sorunların halen devam ettiği saptanmıştır. Öğrencilerin ise "araştırma kaynaklarına ulaşma", "etkinliklere katılma", "öğretmen-öğrenci ilişkileri" gibi alanlarda sorunlarının olduğu ve bu alanlardaki sorunlarının halen devam ettiği tespit edilmiştir.

5. ÖNERİLER

Bu sonuçlar göstermektedir ki; yeni ilköğretim programının uygulanmasının etkiliğinin artmış olduğu fakat bazı hususlarda sorunların halen devam ettiği sonucuna varılabilir. Bu nedenle öğretmen adayları olarak eğitim-öğretim sürecinde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik öneriler ;

Öğretmenler sosyal bilgiler dersi işlenişinde öğrencilerin fiziksel, sosyal ve ruhsal gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak öğrenci katılımlarını artırmalıdır, öğrencilerin ilgisini çekecek ders etkinliklerine yer vermelidir

Ders öğretmenleri hazırladıkları materyalleri hem niteliksel hem de niceliksel açıdan artırılmalıdır.

Eğitim ve öğretimde bilgisayar kullanımına önem verilmelidir.

Sosyal bilgiler derslikleri açılmalı ve derslerde bilgisayar destekli materyaller kullanarak dersler işlenmelidir.

Kitap okuma alışkanlığının kazanılması için farklı etkinlikler uygulanmalı ve bu alışkanlık öğrencilere kazandırılmalıdır.

Etkinliklerin tam ve doğru bir şekilde doldurulabilmesi için mevcut süreye ek süreler verilmelidir.

Öğretmenler özel öğretim bilgisi, materyal hazırlama vb. konularda hizmet içi eğitim verilmeli ve verilen buna benzer eğitimlerin niteliği artırılmalıdır.

Sosyal bilgiler derslerinin anlatışı sırasında materyallere(video, kısa film,slayt vb...) olabildiğince fazla şekilde yer verilmeli ve öğrenciye bu konuda çalışmalar yaptırılmalıdır.

Milli eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından sosyal bilgiler derslerinin içeriğinin anlatılmasında kullanılacak olan ve bütün konularla ilgili görselleştirilmiş materyaller, kısa video filmler, Powerpoint sunuları vb. arşivi hazırlanmalı ve sosyal bilgiler kitapları ile birlikte cd. şeklinde verilmelidir.

Sosyal bilgiler ders kitabındaki görsel unsurlar; tasarım, şekil renk, resim vb. özelliler öğrencilerin yaş seviyesine uygun olarak öğrencinin severek ve eğlenerek öğreneceği şekilde hazırlanmalı ve güncellenmelidir.

Sosyal bilgiler kitaplarında bulunan konularla paralel olarak ilişkilendirilmiş ve pedagojik unsurların göz önünde tutulduğu karikatürler oluşturulmalı ve ders kitapların içeriğine eklenmelidir.

Öğretme sürecinde karşılaşılan ölçme konusundaki sorunların çözümü için bu konudaki açıklamalar artırılmalıdır.

Ders kitaplarında kazanımlarla, etkinlikler arasındaki paralellik artırılmalı ve daha fazla etkinliğe yer verilmelidir.

Gözlem etkinlikleri artırılmalı ve öğrencinin öğrendiği konuları günlük hayat ile ilişkilendirip kullanabilmesinin yolları öğretilmelidir. Gerekirse bu konuda ek uygulamalar konulmalıdır.

Ölçme araçlarının çok olmasından dolayı yaşanan süre sıkıntısı konusunda esnek olunmalı öğrenciye ek zaman tanınmalıdır.

KAYNAKÇA

BÜYÜKKARAGÖZ, S. (1997), Program Geliştirme “Kaynak Metinler”. Genişletilmiş 2. Baskı.Konya: Kuzucular Ofset

ERGÜN, M. ve ÖZDAŞ, A. (1997),Öğretim İlke ve Yöntemleri, İstanbul, Kaya Matbaacılık

ERSOY, F. ve KAYA, E. (2004), " sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulama sürecine ilşkin öğrenci görüşleri", Kastamonu Eğitim Dergisi, s.71- 86

ÖZTÜRK, C. ve OTLUOĞLU, R. (2002), Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebî Ürünler ve YazılıMateryaller. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

SABAN, A. (2000). Öğrenme Öğretme Süreci, Yeni Teori ve Yaklaşımlar. Yayın no: 182, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

TÜRKİYE'DE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ALANINDA YAPILAN DOKTORA TEZLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ VE ALANA KATKILARI

THE EVALUATION OF PHD THESES PREPARED IN THE FIELD OF SOCIAL STUDIES EDUCATION AND THEIR CONTRUBITION TO THE FIELD IN TURKEY

[a]Bülent TARMAN, [b]İbrahim Aktaşlı

[a]Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, KONYA

[b] Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, KONYA

[a]btarman@selcuk.edu.tr, [b] ant_ibrahimaktasli@hotmail.com,

ÖZET

Bu çalışmada Türkiye'deki üniversitelerde Sosyal Bilgiler eğitimi alanında hazırlanan doktora tezleri araştırılmıştır. Yapılan çalışmanın amacı doktora tezlerinin birbirlerine etkilerini, benzer konular üzerine çalışma yapan araştırmacıların yapılmış diğer araştırmalardan ne kadar haberdar olduklarını belirlemektir. Bunun yanında araştırmacıların farkındalık düzeyleri ile birlikte tezlerin genel amaçlarını tespit etmek ve yapılan tezlerin ne kadarının akademik yayına dönüştürüldüklerini ortaya koymak da çalışmanın amaçları arasındadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Doktora tezleri araştırılırken bilgisayar destekli tarama yöntemi kullanılmıştır. Tezlere İnternetten Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) "Ulusal Tez Merkezi" sitesi taranarak ulaşılmıştır. Tarama yöntemi ile toplam 40 doktora tez çalışması ağırlıklı oldukları konulara, yapılış yıllarına, üniversitelere, hangi araştırma tekniğini kullandığına, tezlerin danışman unvanlarına, hazırlanan tezlerin enstitüleri ve anabilim dallarına göre gruplandırılarak incelenmiştir.40 Doktora tezi içerisinde 27 farklı konuda doktora tezi bulunmuştur. Bu durum yapılan çalışmaların farklı çerçeveler dahilinde yapıldığını göstermektedir.

Tarama yöntemi ile ulaşılan 40 doktora tezi çalışmasından içerik analizi yapılanların ne kadarının yayına dönüştürüldüğü de ortaya çıkarılmıştır. Doktora tezlerinin yarısından fazlasının akademik yayına dönüştürüldüğü tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Sosyal Bilgiler Eğitimi, Doktora, Tez, Türkiye,*

ABSTRACT

In this study, phD theses in the field of social studies education which were prepared in the universities of Turkey were researhced. The aim of this study is to determine the affects of the Ph.D. theses to each other and how do the researchers who are studying on the similar subjects acquainted with the other researchers. Furthermore, another purpose of this study is to examine the importance of these theses and thier contribution to the literature by displaying the quantity of academic publication which was converted from those theses and the number of citations about these studies. Both qualitative and quantitative data are gathered and content analysis is used as a research design in this study. When these theses were being researched, the computer aided scanning method was used.This could been attained by the way of internets Higher Education Council's "National Theses Center" address.With the scanning method, totally 40 phD theses Works were analysed by grouping them according to their ; predominantly contex , written years , dates , universities , which research technique was used , adviser appellation , institute and main discipline of the prepared theses. Among the 40 phD theses, phD theses in 27 different subjects were found.

Findings of the study shows the quantity of the published articles, books, conference proceedings and cited works coming from the 40 PhD theses accessed through the scanning method. Besides providing the quantity of the published works, contrubition of these works are also evaluated, discussed and recommendations were offered for future studies.

Key words: *Social Studies Education , PhD. Theses , Turkey*

GİRİŞ

Bireyin kişilik gelişiminde, ilköğretim yılları çok önemli bir yere sahiptir. Bu yönüyle ilköğretimde bir ders olarak yer alan ve "toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler" olarak tanımlanan Sosyal Bilgiler dersi, bireyin toplumla uyumlu yaşaması ve iyi bir yurttaş olması için '*toplumsal kişilik*' kazandırmayı amaçlamaktadır (AYKAÇ,2007). Etkili ve sorumlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı yetiştirmek amacıyla tasarlanmış sosyal bilgiler dersi ile öğrenci 4. sınıftan itibaren karşılaşmaktadır. İlköğretim 6. ve 7. Sınıflarda Sosyal Bilgiler, 8. Sınıfta ise T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi adı altında görmeye devam etmektedir. Sosyal bilgiler dersinde; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimler ve insan hakları ve vatandaşlık bilgisi konuları toplulaştırılmış olarak ele alınmaktadır (MEB,2005; TARMAN, ACUN, YÜKSEL, 2010).Bu konuların Sosyal Bilgiler eğitimiyle disiplinler arası bir yaklaşımla kaynaştırılması yeni bir anlayışın da ortaya çıkmasını sağlamıştır(GEÇİT,2010; TARMAN, ACUN, 2010).

Sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasal alanda yaşanan değişimler birçok alanı olduğu gibi eğitim sistemini de etkilemektedir. Eğitim sisteminde yaşanan değişimler ise, çağdaş eğitim anlayışına uygun programların geliştirilmesine neden olmaktadır. Böylece, eğitim programları, bir yandan gelecek kuşakların gereksinimlerini karşılarken diğer yandan toplumsal gelişime katkıda bulunurlar. Son yıllarda Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya ve Finlandiya gibi birçok gelişmiş ülkenin, eğitim programlarını yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre yeniden düzenledikleri görülmektedir (ERSOY & KAYA,2008). Türkiye'de ilköğretim programları dolayısıyla Sosyal Bilgiler Öğretim Programında da 2004 yılında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı doğrultusunda yeniden düzenleme yapılmıştır.Bilindiği gibi 2004- 2005 yılı Eğitim Öğretim yılında pilot okullarda uygulanmaya başlayan Sosyal Bilgiler Taslak Öğretim Programları, 2005-2006 Öğretim yılında bazı değişikliklerle ülkemizdeki ilköğretim okullarında uygulanmaya koyulmuştur (SEMENDEROĞLU & GÜLERSOY,2005). 2005 sosyal bilgiler programının da iyi ve etkili bir şekilde uygulanabilmesi için değerlendirilmesi ve zamanın şartlarına göre tekrardan düzenlenmesi gerekliliği de kaçınılmazdır (AKDAĞ,2009).

Eğitim programlarının sürekli olarak kendilerini yenileme gereksinimleri olduğunu düşünürsek, programların kendilerini yenilemesindeki en önemli yol göstericilerden birisi de o alanlarda yapılan Tez çalışmalarıdır. Bu nedenle yapılan tez çalışmalarının dikkatle takip edilmesi, incelenmesi ve bu çalışmalardan yola çıkarak zamanın gelişimine ve değişimine ayak uyduracak topluma ve bireye faydalı eğitim programlarının hazırlanması için bilimsel çalışmalara büyük önem verilmesi gerekmektedir.

Araştırmacının Amacı

Bu çalışmanın en önemli amacı, Sosyal Bilgiler alanında yapılmış olan doktora tezlerinin analizini yaparak bundan sonra yapılacak çalışmalara yeni bir bakış açısı getirebilmek ve farklı fikirler üreterek Sosyal Bilgiler Eğitimine katkı sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda incelenen tezler ağırlıklı oldukları konulara, yapılış yıllarına, tezlerin danışman unvanlarına, hazırlandıkları bilim dallarına, enstitülerine, üniversitelere ve hangi araştırma tekniğini kullanıldığına göre gruplandırılarak içerik analizi yöntemi ile analiz edilmişlerdir.

Araştırmada tarama ve içerik analizi yöntemi ile toplam 40 doktora tez çalışması incelenmiştir. Bu araştırma ile elde edilen sonuçlardan hareketle, Sosyal Bilgiler alanında farklı düşünme yolları ve araştırma konuları üzerinde durularak alanın geliştirilmesi ve araştırmacıları daha özgün konulara yönlendirilmesinin gerekliliği ortaya konulmuştur.

Problemin Tanımı

Türkiye'deki Sosyal Bilgiler alanında yapılmış Doktora Tezlerinin, Sosyal Bilgiler Eğitimine ve birbirlerine olan etkisi ve katkısı var mıdır?

Alt Sorular

Sosyal Bilgiler alanında yapılan Doktora Tezlerinin genel amaçları nelerdir?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan bu araştırma;

1-Kapsam açısından Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında yapılan 40 tane doktora tez çalışmasını

2-Yapılan çalışma 2001 ile 2010 arasında hazırlanan doktora tezleriyle,

3-Veri toplama aracı olarak YÖK Elektronik Tez Arşiviyle (http://tez2.yok.gov.tr/),

4-Araştırmacının hazırlanan bu doktora tezleri hakkındaki değerlendirmeleriyle sınırlıdır.

VERİLERİN TOPLANMASI

Bu araştırmada veri, tarama modeli kullanılarak elde edilmiştir. Üniversitelerde Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında hazırlanan Doktora tezleri YÖK Elektronik Tez Arşivinden (http://tez2.yok.gov.tr/), belirli anahtar sözcükler yardımıyla araştırılmıştır. YÖK"ün tez arama sayfasında "sosyal bilgiler, ilköğretim tarih, ilköğretim coğrafya, inkılâp tarihi, vatandaşlık, " anahtar kelimeleri kullanılarak Sosyal Bilgiler alanındaki yüksek lisans ve doktora tezlerine ulaşılmıştır.

YÖK"ten arama yapılırken kullanıma kapalı olan tezler, dikkate alınmamıştır. Sadece konuyla ilgili kullanıma açık tezler araştırmada değerlendirilmiştir. Bu tezler Internet üzerinden indirilmiştir. Bunun yanı sıra internet yoluyla çeşitli üniversitelerin kütüphaneleri taranmıştır. Bunun yanında yapılmış araştırmalar ve makaleler de incelenmiştir.

VERİLERİN ANALİZİ

Bu anahtar sözcükler ile hazırlayan kişinin ve danışmanının adına, tezin adına, özgün diline, türüne, yılına, yapıldığı üniversitenin ve enstitünün adına, bilim ve anabilim dalına, ilgili olduğu konuya, anahtar sözcüklere (dizin terimlerine) ilişkin veriler toplanmıştır. Tezlerin ve yazarlarının

birbirinden ne kadar etkilendiğini (ya da bir diğerinden ne kadar haberdar olduğunu) ortaya koymak için tezler içerik analizine tabi tutulmuştur.

BULGULAR VE YORUMLAR

2001-2010 yıllarını kapsayan 9 yıl içinde Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında yapılan toplam 40 doktora tezine ulaşılmıştır.

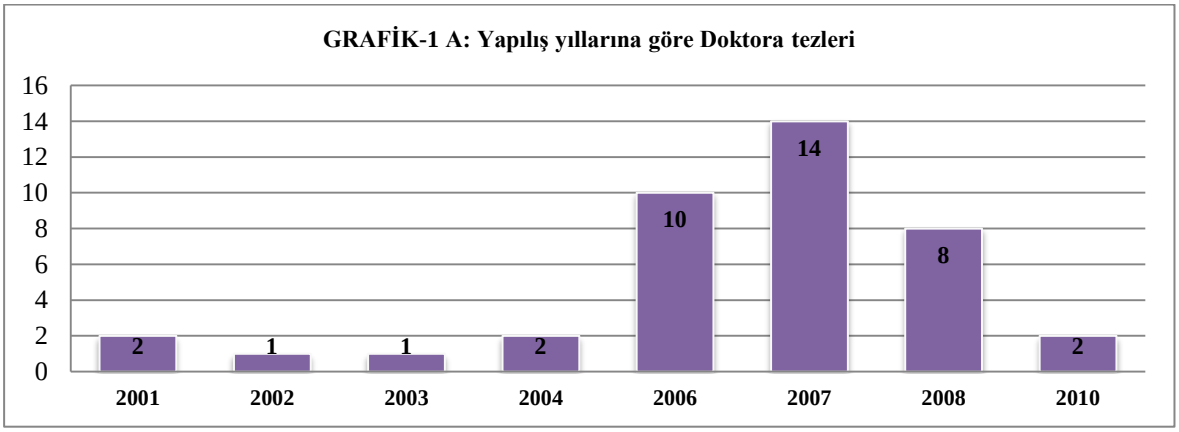
Tezleri hazırlandıkları dil bakımından incelendiğinde tezlerin tamamı Türkçe olarak hazırlanmıştır.

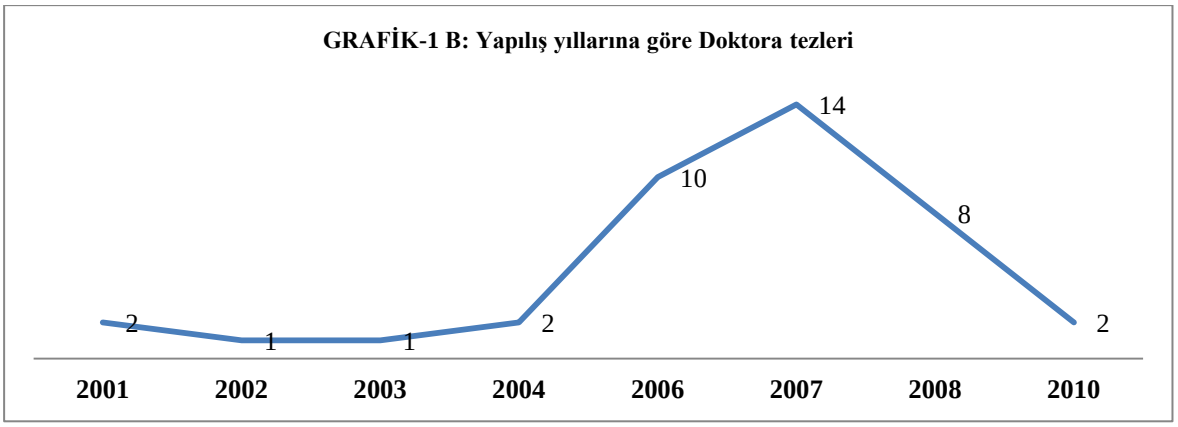
Tezlerin 30'u (% 75) Eğitim Bilimleri Enstitülerinde yapılırken, 9'u (% 22,5) Sosyal Bilimler Enstitülerinde, 1 tanesi de (% 1) Atatürk İlkeleri Ve İnkılap Tarihi Enstitüsü'nde yapılmıştır.

Anabilim dalları bakımından incelendiğinde Sosyal Bilgiler alanındaki tezlerin büyük oranda (% 75) İlköğretim Anabilim dalında yapıldığı görülmektedir . İkinci en çok tezin yapıldığı anabilim dalı "Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı" dır.

TABLO-1: Yapılış yıllarına göre Doktora tezleri

NO	YIL	F	%
1	2001	2	5
2	2002	1	2,5
3	2003	1	2,5
4	2004	2	5
5	2006	10	25
6	2007	14	35
7	2008	8	20
8	2010	2	5
	TOPLAM:	40	100





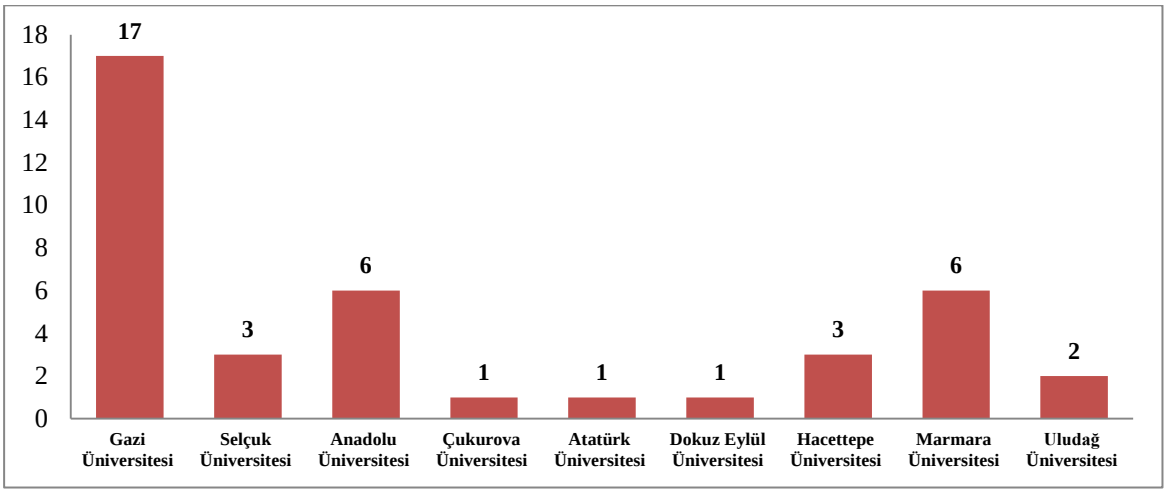
Tablo-1'de Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin yıllara göre dağılımı ve yüzdelikleri gösterilmektedir. Tablo da görüldüğü gibi 2001-2004 yılları arasında ulaşılabilen tez sayısı 6'dır. Bu yıllar arasında olan çoğu tezler paylaşıma açık değildir. YÖK"ün 2006 yılından itibaren elektronik uygulamaya gidilmesi ve tezleri kabul ederken yazardan ilk başta "izin" alınmasıyla erişime açık tezlerin sayısı artmıştır. 2006 ve 2007 yılları arasında yapılan tezlere baktığımızda ise tezlerin paylaşıma açılması ile birlikte artışın daha net olduğu görülmektedir. Özellikle 2005 yılından itibaren ülkemizde pek çok üniversitede Sosyal Bilgiler Programının Lisans ve Lisansüstü eğitimi olarak okutulması yapılan doktora tezlerinin de sayılarını arttırmıştır. 2006-2007-2008 yıllarına baktığımızda hazırlanan tezlerin % 80'inin (32 doktora tezi) bu dönemlere ait olduğunu görebiliriz. Bu yıllarda önemli bir artışın olmasında yeni açılan lisans ve lisansüstü programlarının etkisi büyüktür. Ayrıca bu yeni açılan programların da akademisyen ihtiyacı doğmuştur. Bu ihtiyaçların karşılanması ihtimaliyle bağlantılı olarak bu dönemde tamamlanmış doktora tezlerinin sayısının artmasına sebep olarak gösterilebilir. Bu nedenle o dönemde tamamlanan tezlerin bu açıdan daha dikkatli bir şekilde analize tabi tutulmasına ihtiyaç duyulduğu düşünülebilir.

TABLO-2: Doktora Tezlerinin Üniversitelere Göre Dağılımı

NO	ÜNİVERSİTE	F	%
1	Gazi Üniversitesi	17	42,5
2	Selçuk Üniversitesi	3	7,5
3	Anadolu Üniversitesi	6	15
4	Çukurova Üniversitesi	1	2,5
5	Atatürk Üniversitesi	1	2,5
6	Dokuz Eylül Üniversitesi	1	2,5
7	Hacettepe Üniversitesi	3	7,5
8	Marmara Üniversitesi	6	15
9	Uludağ Üniversitesi	2	5
	TOPLAM:	40	100

Tablo 2'de Sosyal Bilgiler Eğitimi ile ilgili doktora tezleri üniversitelere göre gruplandırılmıştır. Tabloda Gazi Üniversitesi 17 tane (% 42,5) doktora tez çalışması ile birinci sıradadır. Daha sonra ise Anadolu Üniversitesi (%15), Marmara Üniversitesi (% 15) ve Selçuk Üniversitesi (%7,5) gelmektedir. Bu üniversitelerin tez sayılarının yüksek çıkmasındaki sebeplerden biri tez veri tabanlarına ulaşılmasının kolay olmasıdır. Diğer etken ise bünyelerinde bulundurdukları akademik kadronun diğer üniversitelere göre daha fazla olması ve bunun yanında öğrencilere bilimsel araştırmalarda çeşitli imkanlarının sağlanmasıdır. Ayrıca Üniversitelerin doktora programlarının açılış yılları da bu farklılığın nedenlerinden birisidir.

GRAFİK-2: Doktora Tezlerinin Üniversitelere Göre Dağılımı

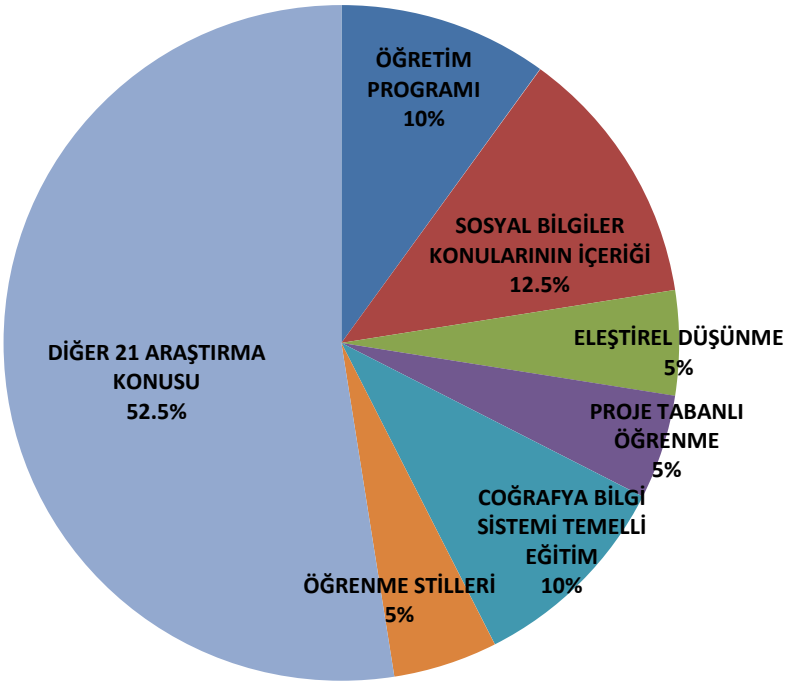


TABLO-3: Doktora Tezlerinin Araştırma Konularına Göre Dağılımı

NO	ARAŞTIRMA KONULARI	F	%
1	YARATACI DÜŞÜNME	1	2,5
2	PROBLEME DAYALI ÖĞRENME	1	2,5
3	BİLİŞSEL STİL BOYUTLARI	1	2,5
4	ÖĞRENMEYİ ÖĞRENME STRATEJİSİ	1	2,5
5	ÖĞRETİM PROGRAMI	4	10
6	SOSYAL BİLGİLER KONULARININ İÇERİĞİ	5	12,5
7	ELEŞTİREL DÜŞÜNME	2	5
8	AB UYUM SÜRECİ	1	2,5
9	PROJE TABANLI ÖĞRENME	2	5
10	NEDENSELLİK	1	2,5
11	COĞRAFYA BİLGİ SİSTEMİ TEMELLİ EĞİTİM	4	10
12	YAPICI ÖĞRENME	1	2,5
13	VATANDAŞLIK EĞİTİMİ	1	2,5
14	ÖĞRENME STİLLERİ	2	5
15	BÜTÜNSEL BEYİN YAKLAŞIMI	1	2,5
16	DERS KİTABI	1	2,5
17	MEKANSAL BİLİŞ BECERİSİ	1	2,5

18	EMPATİ	1	2,5
19	ARAŞTIRMAYA DAYALI ÖĞRENME YAKLAŞIMI	1	2,5
20	ÖZ YETERLİK	1	2,5
21	YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM	1	2,5
22	MİZAH	1	2,5
23	OLUŞTURMACI YAKLAŞIM	1	2,5
24	GÜNCEL OLAYLAR	1	2,5
25	GAZETE KULLANIMI	1	2,5
26	DEĞERLER EĞİTİMİ	1	2,5
27	TARİHSEL YAZILI KANITLAR	1	2,5
	TOPLAM:	40	100

GRAFİK-3: Doktora Tezlerinin Araştırma Konularına Göre Dağılımı



Araştırmacılar tarafından bir bilimsel araştırmanın en güç, zaman alan ve aynı zamanda da ilk önemli adımının "konu" seçimi olduğu bilinen bir gerçektir. Konu seçimi, çalışmanın başarısında en önemli etkendir. Önceden varacağımız yeri bilmeden yola çıktığımızda nasıl saatlerce boş yere dolaştıktan sonra başlangıç noktasına geri dönüyorsak, bilimsel çalışmalarda da konuyu iyi belirlemezsek aynı şekilde boşa kürek çekmiş oluruz (GÖKÇE,2005). Bilimsel yaklaşımla araştırma konusu seçilirken dikkate alınacak pek çok husus bulunmaktadır. Araştırmacılar danışmanların da katkılarıyla tez konularını belirlerken tez konusunun yeni ve güncel olmasına, araştırmaya değer nitelik taşımasına ve toplum için önemli bir sorunu ele almasına dikkat edilmelidir.

Bu kısımda ise Tablo 3"te görüldüğü üzere doktora tezleri, konularına göre 27 başlık altında gruplandırılmıştır. Araştırma konularına göre doktora tezlerinin dağılımına baktığımızda ilk sıraları sırasıyla Sosyal Bilgiler Konularının İçeriği (%12,5), Coğrafya Bilgi Sistemi Temelli Eğitim (%10) ve Öğretim Programı konuları (%10) takip etmektedir. Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin konularının bu kadar fazla başlık altında gruplanmasında Sosyal Bilgiler Eğitiminde kullanılan öğretim yaklaşımlarının çeşitli olması, bunun yanı sıra derslerde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin de fazla olması oldukça etkili olmuştur.

Doktora tezlerini konularına göre sınıflandırdığımızda en fazla çalışma alanı olarak seçilen sosyal bilgiler konularının içeriği çalışmalarına baktığımızda hazırlanan tezlerin sırasıyla sosyal bilgiler dersinde meteorolojik bir kavram olan yağış (ALKIŞ,2006), sosyal bilgiler dersinde çağdaş bilgi edinimi ve kullanımı (DOĞAN,2006), 6. Ve 7. Sınıf sosyal bilgiler programındaki coğrafya konularının değerlendirilmesi (NALÇACI,2006), sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih etkinliği (SARI,2007) ve yurdumuzun komşuları ve Türk Dünyası konusunda geçen haritalar (ÜNAL,2008) olmak üzere beş farklı konuda çalışma yapıldığını, bu çalışmaların birbirlerinin çalışmalarını tekrar etmediklerini söyleyebiliriz.

Sosyal bilgiler eğitimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin konularının dağılımında ikinci sırada gelen coğrafya bilgi sistemini incelediğimizde sırasıyla sosyal bilgiler öğretiminde CBS temelli uygulamaların öğrenci başarısına ve derse karşı tutumuna etkisi, Coğrafya Bilgi teknolojilerinin coğrafya öğretiminde kullanılması, Türkiye'nin doğal kaynakları konusunun CBS ile öğretiminin öğrencilerin tutum ve başarısına etkisi ve son olarak 7. Sınıf sosyal bilgiler dersinde CBS kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve derse karşı tutumlarına etkisi konuları olmak üzere dört alanda çalışma yapıldığını (ŞİMŞEK,2007&KARATEPE,2007&UĞURLU,2007&ALADAĞ,2007); bu çalışmaların hepsinin 2007 yılında hazırlandığını, üç tane doktora tezinin aynı üniversitede (Gazi Üniversitesi) yapılmış olduğunu düşünürsek konuların birbirini tekrar ettiklerini, genel olarak sadece öğrenci tutum ve başarıları üzerinde çalıştıklarını söyleyebiliriz. Ayrıca çalışmaların kaynakçalarına baktığımızda birbirlerine atıfta bulunmadıkları da görülmektedir. Bu çalışmaların bazılarında CBS 'nin sosyal bilgilerin özel ve genel olarak konularında farklılaştırılmak istense de ülkemiz kaynaklarının sınırlı olduğunu ve sosyal bilgiler alanının çok geniş bir alan olduğunu düşünürsek bu dört çalışma daha farklı alanlarda hazırlanması daha doğru olabilirdi.

Sosyal bilgiler eğitimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin konularının dağılımında üçüncü sırada gelen Öğretim Programı konularını incelediğimizde sırasıyla TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük programının içerik incelemesiyle değerlendirilmesi (YILMAZ,2004), Türkiye ve Kanada'da Coğrafya eğitimi ve öğretiminin müfredat, metot ve araç gereçler bakımından değerlendirilmesi (İNCEKARA,2006), ilköğretim 6. Ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programının öğrenci ve öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi (AKDAĞ,2008), ilköğretim 7. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan

Hakları programının değerlendirilmesi (UYANGÖR,2007) olmak üzere dört farklı alanda, farklı yıllarda ve üniversitelerde çalışmanın yapıldığını, bu çalışmaların birbirlerini tekrar etmediklerini ve kendi alanlarında özgün olduklarını söyleyebiliriz.

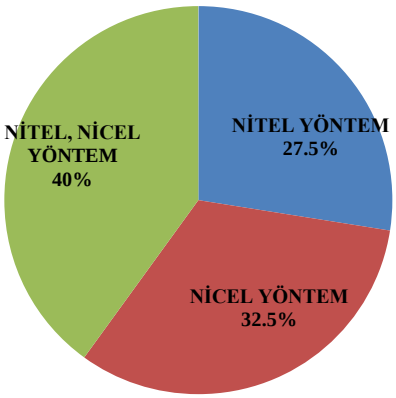
Genel olarak bütün Doktora tezlerinde farklı konu ve temalara değinilmiş olması Sosyal Bilgilerin çok geniş bir alan olduğunu göstermektedir.Ayrıca doktora tezleri olarak farklı temaların araştırma konusu olarak seçilmesi de bu tezlerin, özgün bir şekilde hazırlandıklarını söyleyebiliriz. Özellikle tez konularının belirlenmesinde konunun özgün olması çok önemlidir. Yapılan araştırmalarda tekrar aynı çalışmalar yapılmamalıdır çünkü kaynaklar sınırlıdır ve bu kaynaklar tekrar çalışmalara harcanmamalıdır. Sosyal bilgiler alanında hazırlanan Doktora tezlerinin değerlendirilmesi ile ilgili yapılan çalışmada araştırmacıların genel olarak aynı çalışmaları tekrar etmedikleri görülmüştür fakat başka alanlarda hazırlanan doktora tezlerini incelediğimizde bu hatalara düşüldüğü de ayrı bir gerçektir. Bu nedenle yapılan tezlerin dolaplarda, raflarda kalmaması gerekir. Olanak bulunan her durumda tezler basılmalı ve kullanıma sunulmalıdır. Günümüzde elektronik ortam bunun yapılmasını kolaylaştırmaktadır. Özellikle YÖK tarafından "Ulusal Tez Merkezi"nin kurulması ve buradan tezlere ulaşma olanağının sağlanması çok yararlı bir uygulamadır. Bu uygulamayı üniversiteler de yapabilirler. Bu sayede emek tekrarı önlenebileceği gibi, etik olmayan uygulamaların da önüne geçilebilir.

Bu kadar farklı konularda doktora tezlerinin hazırlanması Öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin Sosyal bilgiler eğitimine olan etkisini birbirleri ile karşılaştırarak değerlendirmede oldukça önemli katkıları olacaktır.

TABLO-4: Tezlerin Yöntemleri

NO	YÖNTEM	F	%
1	NİTEL YÖNTEM	11	27,5
2	NİCEL YÖNTEM	13	32,5
3	NİTEL, NİCEL YÖNTEM	16	40
	TOPLAM:	40	100

GRAFİK-4: Tezlerin Yöntemleri

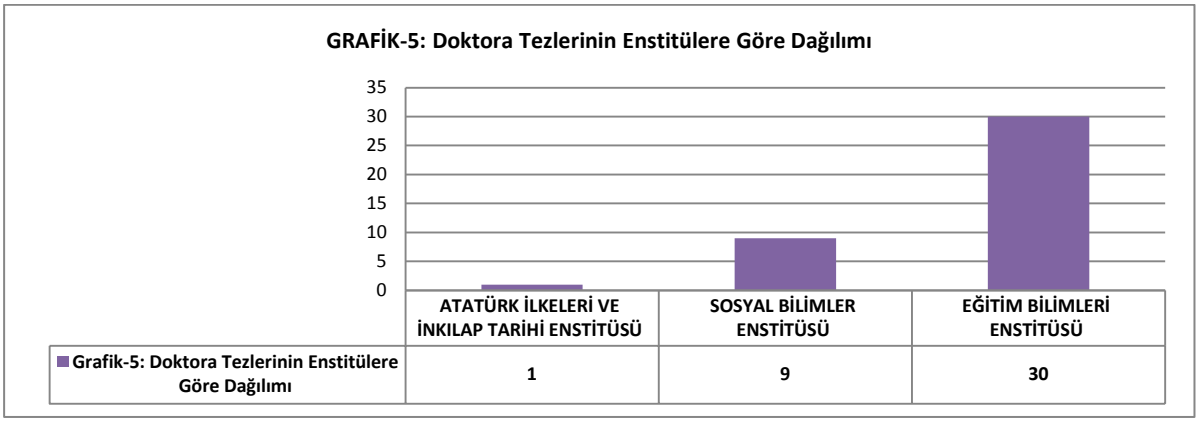


Tablo 4'te görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında hazırlanmış olan doktora tezlerinde en fazla nicel ve nitel araştırma yöntemleri (%40) beraber kullanılmıştır.Bunu nicel araştırma yöntemi (%32,5) ve nitel araştırma yöntemi (%27,5) izlemektedir. Nicel ve Nitel araştırmaların beraber kullanılmasının nedeni temel sorunlara farklı varsayımlar sunulması, nicel sonuçları destekleme, teyit etme, açıklama ve yeniden yorumlama amaçları olabilir. Hazırlanan doktora tezlerinde nicel ve nitel araştırma yöntemleri beraber kullanılırken genel olarak betimsel ve deneysel yöntem birlikte kullanılmıştır. Nicel araştırma yaklaşımını benimseyen araştırmacıların tezlerinde veri toplamak için daha çok deneysel deseni benimsemiş oldukları anlaşılmaktadır. Araştırmayla ilgili nicel verilerin istatistiksel çözümlemelerinde genellikle SPSS paket programı ve ANOVA istatistiksel analizi programından yararlanılmıştır. Nicel araştırma yaklaşımında öntest – sontest , t testi çoğunlukla kullanılmıştır. Deneysel desen kullanılırken deney grubundaki öğrencilere etkisi araştırılmak istenen öğretim yaklaşımı,yöntemi veya tekniği ile ; kontrol grubundaki öğrencilere ise geleneksel öğretim yöntemleri ile öğretim yapılmıştır. Araştırmalar sırasında kontrol grubuna geleneksel öğretim yaklaşımlarıyla eğitim vermek birtakım sıkıntıları beraberinde getirebilir çünkü okullarımızda artık geleneksel öğretim yaklaşımıyla değil yapılandırmacı yaklaşım dediğimiz öğrenci temelli öğretim uygulanmaktadır. Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşım içerisinde bir öğretimin kontrol grubuna uygulanması özellikle etkisinin ne kadar olduğunu tespit edilmek istenen ve deney grubunda da uygulanan yeni öğretim yaklaşımı ve yöntemlerinin eğitim öğretim sistemine katkısını belirlemede bu hususlara dikkat edilirse istenen düzeyde sonuca ulaşmada daha etkili olabilir. Araştırmaların nitel verileri ise nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde betimsel çözümleme tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımında anket, görüşme, gözlem ve doküman analizinden faydalanılmıştır.

TABLO-5: Doktora Tezlerinin Enstitülere Göre Dağılımı

NO	ENSTİTÜ	F	%
1	ATATÜRK İLKELERİ VE İNKILAP TARİHİ ENSTİTÜSÜ	1	2,5
2	SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ	9	22,5
3	EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ	30	75
	TOPLAM:	40	100

Tablo 5'i incelediğimizde doktora tezlerinin 30'u (% 75) Eğitim Bilimleri Enstitülerinde yapılırken, 9'u (% 22,5) Sosyal Bilimler Enstitülerinde, 1 tanesi de (% 1) Atatürk İlkeleri Ve İnkılap Tarihi Enstitüsü'nde yapılmıştır.



TABLO-6: Doktora Tezlerinin Bilim Dallarına Göre Dağılımı

NO	BİLİM DALI	F	%
1	ATATÜRK İLKELERİ VE İNKILAP TARİHİ ANABİLİM DALI	1	2,5
2	İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI	30	75
3	EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI	6	15
4	ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI COĞRAFYA ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI	3	7,5
	TOPLAM:	40	100

Tablo 6'yı göz önünde bulundurarak Anabilim dalları bakımından doktora tezlerini incelediğimizde, Sosyal Bilgiler alanındaki tezlerin büyük oranda (% 75) İlköğretim Anabilim dalında yapıldığı görülmektedir . İkinci en çok tezin yapıldığı anabilim dalı ise "Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı" dır.

TABLO-7: Doktora Tezlerinin Danışman Unvanlarına Göre Dağılımı

NO	UNVAN	F	%

1	**PROF. DR.**	**22**	**55**
2	**DOÇ. DR.**	**13**	**32,5**
3	**YRD. DOÇ. DR.**	**5**	**12,5**
	TOPLAM:	**40**	**100**

Tablo 7'yi incelediğimizde hazırlanan doktora tezlerinin danışmanlıklarının 22 tanesinin (%55) Prof. Dr. unvanlı öğretim üyeleri tarafından yapıldığının, bunu 13 doktora teziyle (%32,5) Doç. Dr. unvanlı ve 5 tezle (%12,5) Yrd. Doç. Dr unvanlı öğretim üyelerinin izlediğini söyleyebiliriz.

İçerik analizi yapılan doktora tezlerinin akademik yayına, makaleye, bildiriye vb. çalışmaya dönüştürülenlerin tespiti ile ilgili de çalışma yapılmıştır.Bu çalışma internet ortamında araştırmacıların görev yaptıkları üniversitelerdeki kişisel web sayfaları ve çeşitli bilimsel makale ve bildiri siteleri incelenerek yani tarama yöntemi kullanılarak yapılmıştır.

Tarama yöntemi kullanılarak yapılan çalışmaya göre ulaşılan bilgiler ışığında aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır.

TABLO-8:BİLİMSEL ÇALIŞMALARDA YAYINLANAN DOKTORA TEZLERİNİN HANGİ TÜR BİLİMSEL ÇALIŞMALARDA YAYINLANDIKLARINA GÖRE SINIFLANDIRILMASI

NO	HANGİ TÜR BİLİMSEL ÇALIŞMADA YAYINLANDIĞI	F	%
1	**MAKALE**	**12**	**75**
2	**KİTAP**	**2**	**12.5**
3	**BİLDİRİ**	**2**	**12.5**
4	**TOPLAM:**	**16**	**100**

Tablo 8'i incelediğimizde hazırlanan doktora tezlerinden bilimsel bir çalışma olarak yayınlanan toplam 16 tezin 12 Tanesinin (%75) Makale şeklinde hazırlanıp bilimsel bir çalışma olarak yayınlandığını söyleyebiliriz.12 makale çalışmasını ise ikişer çalışmayla kitap ve bildiriler talip etmektedir. Bu çalışmalar da kalan %75'lik bölümü oluşturmaktadır. Bu alanda hazırlanan toplam doktora tezi sayısının 40 olduğunu düşünürsek bu çalışmaların 16 tanesi yani %40'lık bir kısmı bilimsel bir çalışma şeklinde derleme yapılarak yayınlanmıştır. Bunun dışında bu tez çalışmalarının araştırma konularının da pek çok çalışmada kısaltılarak veya biraz daha farklı alanlarına vurgu yapılarak yayınlandığını düşünürsek %40'lık bir yayınlanma oranı pek de az değildir.

TABLO-9:BİLİMSEL ÇALIŞMALARDA MAKALE OLARAK YAYINLANAN DOKTORA TEZLERİNİN YAYINLANDIKLARI DERGİLERE GÖRE SINIFLANDIRILMASI

NO	YAYINLANDIKLARI DERGİ	F	%
1	ULUSAL HAKEMLİ ÜNİVERSİTE DERGİLERİNDE YAYINLANAN DOKTORA TEZLERİ	6	50
2	ULUSAL HAKEMLİ ONLİNE DERGİLERDE YAYINLANAN DOKTORA TEZLERİ	3	25
3	ULUSAL HAKEMLİ DERGİ	3	25
4	TOPLAM:	12	100

Bilimsel çalışmalarda yayınlanan doktora tezlerinin büyük bir çoğunluğunu %75'lik bir oranla makaleler oluşturuyordu. Tablo 9'u incelediğimizde ise hazırlanan doktora tezlerinden çeşitli dergilerde makale olarak yayınlanan toplam 12 çalışmanın 6 tanesini (%50) Ulusal Hakemli Üniversite Dergilerinde Yayınlanan Doktora Tezleri oluşturmaktadır.

TABLO-10 DOKTORA TEZLERİNİN ALDIKLARI ATIFLARA GÖRE DAĞILIMI

NO	KAÇ ATIF ALDIĞI	F	%
1	1 ATIF ALAN TEZLER	8	42
2	2 ATIF ALAN TEZLER	6	31,5
3	3 ATIF ALAN TEZLER	5	26,5
4	TOPLAM:	19	100

Tablo 10'u incelediğimizde toplam 19 tane atıf alan doktora tezi içinden 1 Atıf Alan Doktora Tezlerinin 8 tane ile (%42) ilk sırada yer aldığını, bunu 2 Atıf Alan Doktora Tezlerinin 6 tane ile (31.5) takip ettiğini söyleyebiliriz.

TABLO-11:ATIFTA BULUNULAN DOKTORA TEZLERİNİN HANGİ TÜR BİLİMSEL ÇALIŞMALARDA YAYINLANDIKLARINA GÖRE DAĞILIMI

NO	HANGİ TÜR BİLİMSEL ÇALIŞMADA YAYINLANDIĞI	F	%
1	BİLDİRİ	2	6
2	MAKALE	23	67.6
3	TEZ ÇALIŞMASI (YÜKSEK LİSANS VE DOKTORA TEZİ)	9	26.4

4	**TOPLAM:**	**34**	**100**

Tablo 11'i incelediğimizde Atıfta Bulunulan Toplam 34 Doktora Tezinden 23 tanesinin (%67.6) yani çoğunluğunun Makale olarak yayınlanan bilimsel bir çalışmada yer aldığını söyleyebiliriz.

GRAFİK-10:ATIFTA BULUNULAN DOKTORA TEZLERİNİN HANGİ TÜR BİLİMSEL ÇALIŞMALARDA YAYINLANDIKLARINA GÖRE DAĞILIMI

TABLO-12: DOKTORA TEZLERİNE KİMLERİN ATIFTA BULUNDUĞU

NO	DOKTORA TEZLERİNE KİMİN ATIFTA BULUNDUĞU	F	%
1	TEZİN TAZARININ KENDİ ÇALIŞMASINA ATIFTA BULUNDUĞU ÇALIŞMALAR	9	26.4
2	TEZ YAZARLARININ BİRBİRLERİNİN ESERLERİNE ATIFTA BULUNDUĞU ÇALIŞMALAR	2	6
3	TEZ YAZARLARININ DIŞINDA DOKTORA TEZLERİNE ATIFTA BULUNAN ÇALIŞMALAR	23	67.6
4	TOPLAM:	34	100

Tablo 12'yi incelediğimizde Toplam 34 atıfta bulunulan tez çalışmasından Tez yazarları dışında çalışma yapan araştırmacıların doktora tezlerine 23 tane ile (%67.6) en fazla atıfta bulunan çalışmacı olduklarını söyleyebiliriz.

Türkiye'de Sosyal Bilgiler Alanında Yapılan Doktora Tezlerini hazırlayan yazarların doktora tezlerinin akademik literatüre girip girmediğini, çeşitli kitap ve makaleye, bildiriye dönüştürülüp dönüştürülmediği ile ilgili tarama yöntemi ile ulaşılan verileri değerlendirdiğimizde bazı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Tabi araştırmacıların arasında üniversitelerde çalışan akademisyenlerden kişisel web adresleri detaylı bilgiler içermeyen yazarların da olduğu düşünülürse bu sayının daha fazla olabileceğini de söyleyebiliriz.

Doktora tezleri çeşitli bilimsel yayınlarda yayımlanan araştırmacıların genel olarak üniversitelerde akademisyen olarak çalıştıklarını söyleyebiliriz. Bu araştırmacılar Araştırma Görevlisi, Doktor, Yrd. Doç. Dr. , Doç. Doktor. gibi akademik Unvanlarla üniversitelerimizde görev almaktadırlar. Yani bu araştırmacılar yaptıkları tez çalışmalarıyla yetinmeyip bu çalışmalar üzerine yeni araştırmalar ve yayınlar eklemişlerdir.

Hazırlanan doktora tezleri bazı yazarlar tarafından YÖK tarafından kabul edildikten sonra bazı yazarlar tarafından ise daha doktora tezi tamamlanmadan önce bilimsel makale, kitap ya da bildiri olarak yayınlanmıştır. Ulaşılan sonuçlarda çoğunluğu doktora tezi kabul edildikten sonra bilimsel yayınlarda yayınlanan doktora tezleri oluşturmaktadır.

Bilimsel yayınlarda yayınlanan çalışmalar içerisinde doktora tezlerinin ana başlığı ile yayınlanan makale ve bildiriler daha fazla yer tutmaktadır.Bunun dışında Doktora Tezinin biraz daha derinleştirildiği veya tezin bir bölümünün çalışma alanı olarak alındığı makale, yazı ve bildiriler de mevcuttur.

Yapılan tarama yöntemiyle ulaşılan verilerin bize verdiği bilgilerin ışığında yazarların doktora tezlerinin yarısından fazlasın yayına dönüştürülmüştür ancak bu yazarların dışında sosyal bilgiler alanında doktora tezlerini yapan fakat yaptıkları doktora tezleri dışında sosyal bilgiler alanında çeşitli kitap, makale, bildiri vb. çok sayıda yayını olan yazarlar da mevcuttur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edile bulgular genel olarak değerlendirilerek, ortaya çıkan sonuç ve önerilere yer ver verilmiştir.

Bu çalışma ile günümüze kadar Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi sonucunda birbirinin benzeri, birbirinden farklı tez çalışmalarına rastlanmıştır. Bazı çalışmalar makale, kitap, bildiri vb. olarak akademik yayına dönüşmüştür, bazı çalışmalar ise atıf alarak bilimsel literatüre katkı vermiştir. Sosyal bilgiler alanında hazırlanan Doktora tezlerinin değerlendirilmesi ile ilgili yapılan çalışmada araştırmacıların genel olarak aynı çalışmaları tekrar etmedikleri görülmüştür. Bununla beraber pek çok çalışmacının da yaptıkları çalışmalarla birer akademisyen olarak üniversitelerimize ayak bastıklarını, bilim hayatına katkılarının yanında öğrencilerin eğitilmesi sürecine de destek olduklarını söyleyebiliriz.

Sosyal Bilgiler Eğitimi alanındaki doktora tezlerinin farklı konuların seçilerek hazırlanması ortaya sosyal bilgiler eğitiminin de farklı boyutlarını çıkarmıştır. Bu da sosyal bilgiler dersinin gelişimine daha fazla katkı sağlanmasını sağlamıştır. Eğer aynı konular birbirlerini tekrar etseydi

ülkemiz kaynakları boşa harcanmış olur yapılan çalışmalar da hedefine hizmet etmezdi. Bunun dışında hazırlanan tezlerin akademik yayına dönüşmesi çeşitli atıflar alması da oldukça önemlidir. Özellikle çalışmaların pek çok atıf alması araştırmacılara bu tezlerin yol gösterici nitelikte olduğunu, çalışmacıların bu tezlerden bazı sonuçlara ulaştıklarını, bu sonuçlar veya bilgilerden yola çıkarak araştırmalarına yeni bir şekil verdiklerini ve başka yeni sonuçlara ulaştıklarını; böylece her çalışmanın diğer çalışma üzerine bina edilerek geliştirildiğini, bu sürecin de sürekli birbirini takip ettiğini bilimsel literatüründen daha geniş bir yelpazeye ulaştığını söyleyebiliriz.

Bu çalışmaların amacına ulaşmasındaki en önemli faktörlerden biri de yapılan doktora tezlerine araştırmacıların, eğitimcilerin kolayca ulaşabilmesidir. Çünkü hazırlanan doktora tezlerinin amacı topluma yön vermek, bilimsel literatüre katkıda bulunmak, yapılan yanlışlar ve eksiklikler varsa bunların olumlu yönde gelişimini sağlamaktır. Bu nedenle yapılan tezlere ulaşım zor olmamalıdır. Tezler sadece YÖK'ün veri tabanında olmamalı üniversiteler de kendi veri tabanlarını bu çalışmaları yayınlamak adına açmalıdırlar. YÖK de tamamlanan çalışmaları aradan yıllar geçmesini beklemeden en güncel şekilde izne açmalıdır. Böylece insanlar bu çalışmalardan istifade ederler, tezler de amacına daha kolay ulaşmış olur.

KAYNAKÇA

Aykaç, N. (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim-Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi www.esosder.org, Güz-2007, s. (46-73)

Akdağ, H. (2008). İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğretmen Ve Öğrenci Açısından Uygulama Dönütleri (Konya İli Örneği), Doktora Tezi, Ankara

Akdağ, H. (2009). İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Konya İli Örneği). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Konya

Aladağ, E. (2007). İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafi Bilgi Sistemleri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarı Ve Derse Karşı Motivasyonlarına Etkisi, Doktora Tezi, Ankara

Alkış, S. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Yağış Kavramını Algılamaları Üzerine Bir Araştırma, Doktora Tezi, Bursa

Doğan, Y. (2006). Sosyal Bilgiler Dersinde Çağdaş Bilginin Edinimini Ve Kullanımını Etkileyen Faktörlerin Analizi, Doktora Tezi, Bursa

Geçit, Y. (2010). Sosyal Bilgiler Eğitimi "Öğretim Programları Konulu Çalışmalar" Üzerine Bir Araştırma, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20 -22 Mayıs 2010), Elazığ, 2010, s.(50-55)

Gökçe, O & Çukurçayır, A. (2005). Bilimsel Araştırma Teknikleri, Dizgi Ofset, Konya

İncekara, S. (2006). Türkiye'de Ve Kanada'da Ortaöğretim Coğrafya Eğitim Ve Öğretiminin Müfredat, Metot Ve Araç-Gereçler Açısından Değerlendirilmesi, Doktora Tezi, İstanbul

Karatepe, A. (2007). Coğrafi Bilgi Teknolojilerinin Coğrafya Öğretiminde Kullanılması, Doktora Tezi, İstanbul

Kaya, E. & Ersoy, F. (2009). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (2004) Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri, ***Kastamonu Eğitim Dergisi, Ocak 2009 Cilt:17 No:1, s.(71-86)***

MEB (2005). Sosyal Bilgiler Dersi 6–7. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu

Nalçacı, A. (2006). İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Programındaki Coğrafya Konularının Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Erzurum

Sarı, İ. (2007). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sözlü Tarih Etkinliklerinin Öğrenci Başarı, Beceri Ve Tutumlarına Etkisi,Doktora Tezi, Ankara

Semenderoğlu, A. & Gülersoy, E. (2005). Eski ve Yeni 4-5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, s. (141-152)

Şimşek, N. (2007). Sosyal Bilgiler Öğretiminde CBS Temelli Uygulama Ve Etkinliklerin Öğrenci Başarısı Ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi, Doktora Tezi, Ankara

Tarman, B. & Acun, I. "Social Studies Education and a New Social Studies Movement", Journal of Social Studies Education Research**.** (1), 1. 1-16. (2010).

Tarman, B., Acun İ., Yüksel, Z. (2010) "Evaluation of Social Studies Thesis in Turkey", Gaziantep University Journal of Social Sciences, 9,(3) 725-746 (2010).

Uğurlu, N. (2007). Sosyal Bilgiler Dersinde "Türkiye'nin Doğal Kaynakları" Konusunun Coğrafi Bilgi Sistemleri İle Öğretiminin Öğrencilerin Tutum Ve Başarısına Etkisi, Doktora Tezi, Ankara

Uyangör, N. (2007). İlköğretim 7. Sınıf Vatandaşlık Ve İnsan Hakları Eğitimi Programının Değerlendirilmesi, Doktora Tezi, Ankara

Ünal, F. (2008). İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yurdumuzun Komşuları ve Türk Dünyası Ünitesinde Geçen Haritaların Kullanılabilirlik Düzeyi, Doktora Tezi, Ankara

Yılmaz, S. (2004). İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi Ve Atatürkçülük Programı İçeriğinin Değerlendirilmesi, Doktora Tezi, Ankara

İnternet Kaynakları

http://tez2.yok.gov.tr/

TÜRKİYE'DE, ABD'DE VE AVRUPA BİRLİĞİ'NDE MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİNİN GELECEĞİNE YÖNELİK BİR ÇALIŞMA

A STUDY FOR THE FUTURE OF MEDIA LITERACY IN TURKIYE, EU AND USA

E. Gülbuğ EROL

Uşak Üniversitesi Uşak Meslek Yüksekokulu Radyo ve TV Programcılığı

egerol@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmada, "çeşitli formlardaki medya mesajlarına ulaşma, çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği" olarak tanımlanan medya okuryazarlığı bağlamında; medya okuryazarlığı kavramı, amacı, gelişimi ve kapsamı ele alınarak, ABD ve AB üye ülkeleri ile Türkiye'deki uygulamalar ve içerik-betimsel olarak karşılaştırılmaya çalışılacak ve gençlerin, çocukların televizyonun zararlı içeriğinden nasıl korunabileceği tartışılacaktır.

Medya bizi eğlendirir, bilgilendirir, dış çevremiz ile olan bağımızı kurar ve iç dünyamıza yön verir. Günümüzde, bireyler zamanlarının büyük bölümünü elektronik medya ile ilişkili olarak harcamaktadır. Gençlerin ve çocukların günlük yaşamlarında medyayla bu denli iç içe olması, öğretimde yeni yolların öğrenilmesi ve formel medya eğitimiyle birleştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Çoğu ülkede medya okuryazarlığı 1960'lı yıllardan beri önem verilen bir konu iken Türkiye'de medya okuryazarlığı eğitimi yenidir. Bu ders ilköğretim okullarında bir öğretim yılını kapsayacak şekilde seçmeli olarak sosyal bilgiler öğretmenlerince okutulmaktadır. Kanada, Amerika gibi ülkelerde ise medya eğitimi çoğunlukla dil sanatları, sosyal bilgiler, yurttaşlık bilgisi, iletişim sanatları, sağlık ve beslenme gibi derslerle bütünleşmiş olarak verilmektedir. Ayrıca bu ülkelerde medya eğitiminin müfredatla bütünleştirilmesi ve materyallerin sağlanmasında medya ile ilgili kar amacı gütmeyen kuruluşlar ve akademisyenlerin desteği yoğun biçimde görülmektedir. Türkiye'de bu alanda sivil toplum kuruluşlarının desteği olmaksızın bu dersin ana materyallerini TTKB ve RTÜK uzmanları ile akademisyenlerden oluşan bir komisyon tarafından hazırlanan "Medya Okuryazarlığı

Dersi Öğretim Programı ve Öğretmen Kılavuzu" oluşturmaktadır. Medya Okuryazarlığı eğitiminin sosyal bilgiler, yurttaşlık bilgisi, sağlık bilgisi gibi derslere dâhil edilmesi dersin seçmeli olması nedeniyle bazı okullarda açılmaması problemini de ortadan kaldıracaktır. Medya eğitimi açısından önemli olan diğer bir konu bu dersi verecek öğretmenlerin eğitimiyle ilgilidir. Medya okuryazarlığı dersi lisans programlarında yer almazken hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir.

Bununla Birlikte, medya okuryazarlığı eğitimi daha uzun süreli, ilköğretimden başlayarak ve üniversiteye kadar uzanan yaygın bir eğitimi gerektirmektedir. Ayrıca bu eğitimin pedagojik ve teknolojik yöntemlerin seferber edileceği bir çerçeve ile tasarlanması ve iletişim bilimcilerinin katkılarıyla organize edilmesi bir zorunluluk olarak görülmelidir.

Anahtar Kelimeler: Medya okuryazarlığı, AB'de – ABD'de ve Türkiye'de medya okuryazarlığı eğitimi, Medya eğitimi müfredat programları

ABSTRACT

In this study, Media Literacy, whilst the concept, aim, development and content of the media literacy are discussed. This paper tries to discover how children and young adolescents should be protected from TV's harmful effects and what media literacy means with examples from the USA, EU and Turkiye and to be compared descriptively practice.

TV entertains, informs, helps us stay connected to the outer world, and directs our inner feelings. Individuals pass their time facing the electronic media. Since adolescents have continuously used of the media, learning new ways in education and merging them with the formal media education is prerequisite.

Media literacy education is in charge since 1960's in many countries, but in Turkiye it' is a new subject. It's given in elementary school as an elective course by social science teachers for an academic year. But, media literacy education is generally given as integrated part of the courses such as language, social science, civic, and health at some countries like USA and Canada. Additionally at those countries, intensive support of the non-profit organizations and scholars is evident on merging the media education into curricular and supplying learning material. In contrast, in Turkiye the main educational material of the course is "Teaching Program and the Instructor Guidelines" prepared by the experts of Ministry of Education and Radio and Television Supreme Council (RTÜK) together with the academicians. Integrating media education with some courses such as social studies, civic and health may eliminate the problem of no-opening owing to having being elective course. The other importing matter is the edification of the instructor. While the media literacy classes haven't been seen

in the curriculum of the graduate, it's aimed to train the educator via in-service training. However, the media literacy requires a longer and exigent schooling.

In addition, media literacy education requires a longer period starting from primary school up to higher education, and it should be organized through pedagogical and technological methods. This model will also require the contributions of communication scientists.

Keywords: Media literacy, media literacy education in Turkiye, EU and USA, history of media education, syllabi of media literacy lessons.

Başkalarının bilgisiyle bilgin olabilsek bile ancak kendi aklımızla akıllı olabiliriz.

Montaigne

Denemeler

Kitap 1 Bölüm 24

GİRİŞ

Medya, bize her gün bir dünya tasviri sunmaktadır; medya egemen söylemin kurucusu ve tellalıdır. Medyanın işlevleri en bilinen ifadelerle bilgilendirme, eğitme ve eğlendirmedir. Bu yaygın işlevler gün geçtikçe medyanın çeşitlenmesi ve teknolojinin ilerlemesiyle farklı boyutlar kazanmaktadır. Yaşanılan bilgi ve görüntü kirliliğinin temel kaynaklarından biri de hiç kuşkusuz medyadır. Ancak medyanın ne söylediği kadar ne söyleyip ne kastettiği de önemlidir. Bu anlamda medya söylenmeyen üzerinden ve görüntülerim katkısıyla medya tüketicilerini Hall'ın öğretisine göre pasif bir okuma edimine zorlamaktadır. Oysa normal koşullarda insanlar medya metinlerini okuma ve anlamlandırma becerisine sahiptir. Dolayısıyla medyanın yapısı ve işleyiş tarzı üzerine bilgi sahibi olmak, medya metinlerini okuma, çözümleme yeteneğini kazanmak ile medya iletilerinin daha doğru bir biçimde anlamlandırılmasını sağlayabilir. Günümüzde bu yolda atılacak en önemli adımlardan biri örgün öğretim kapsamında tasarlanan medya eğitimi veya medya okur-yazarlığıdır.

Elektronik medya ideolojinin önemli bir taşıyıcısı olagelmiştir. Medya, neyin iyi neyin kötü neyin normal neyin anormal olduğunu tanımlarken egemen ideolojinin bakış açısını kıstas almaktadır (Demir, 2005). Keplinger'in ifade ettiğine göre, medya kültürün çeşitli yönlerini yeniden yaratarak, değiştirerek şekillendirmektedir (Lundbay-Ronning,1997 akt. Önür, 1998).

Medya metinlerinin, üretim ve tüketim süreçlerinin ideoloji merkezli çalışılması, İngiliz Kültürel Çalışmaları ile başlamıştır. İngiliz Kültürel Çalışmaları medyayı, toplumda hakim ideoloji ve değerleri yeniden üreten bir kurum olarak görür (Dağtaş,2003;17). Kültürel çalışmalar, anlamların şeffaf taşıyıcıları olarak medya metinleri kavramından koparak, metinlerin ideolojik ve dilsel yapılanmalarına odaklanır. Öte yanda etkin izleyici ve etkin okuma anlayışı ile medya iletilerinin kodlanmaları ve izleyicilerin değişik kodaçımlarıyla ilgilenir (Dursun,2001;40). Bu bağlamda düz anlam ve yan anlam terimleri öne çıkarak söylenen ile ima edilen, gösteren ile gösterilen arasındaki karşıtlığa yani ideolojik anlama dikkat çekilir.

Marksist kuram içine eklemlenen İngiliz Kültürel Çalışmaları'nın önemli temsilcilerinden Stuart Hall, ideolojiyi, anlamlar çerçevesinde geçen bir mücadele olarak görür. O'na göre, olaylar kendi başlarına bir anlam iletemezler. Olayların ister gerçek ister kurmaca olsun anlaşılabilir kılınması için sembolik biçimlere dönüştürülmesi gerekir. Bu işleme kodlama adı verilir. Hall, göstergenin çok aksanlılığından bahseder ve kodların açımlanmasında yan-anlam düzeyinin daha açıklayıcı olduğunu ileri sürer (Dağtaş,2003;25-27).

Göstergelerin anlamlarının oluştuğu düzlemin yananlam olduğunu ortaya koyan diğer bir yaklaşım da göstergebilimdir. Göstergebilimsel yaklaşımda, popüler kültür ürünlerinin her biri bir metin olarak kabul edilir ve iletişim, anlam üretme olarak görülür. Bir metin inceleme biçimi olarak göstergebilimsel yaklaşım, metinlerde anlamların nasıl oluştuğunu, birey tarafından nasıl algılandığını ortaya koyarak, metinlerin içerdiği anlam ve ideoloji unsurlarının çözümlenmesini sağlar (Batı, 2005). Ancak sonuçta iletideki tamamlanmış anlamı oluşturan her zaman göstergelerin toplamıdır (Burton, 1995). Genel bir ifade ile, anlamlı bütünleri, bir başka deyişle gösterge dizgelerini betimlemek, göstergelerin birbirleriyle kurdukları bağıntıları saptamak, anlamların eklemleniş biçimlerini bulmak, göstergeleri ve gösterge dizgelerini sınıflandırmak da göstergebilimin ilgi alanıdır (Göstergebilim Kuramları, 2006).

Anlamın okur ve yazar arasında etkileşimci bir müzakere süreci olduğunu ilk vurgulayanlardan, göstergebilimsel yaklaşımın önde gelen sözcülerinden Roland Barthes da, ilk çalışmalarında metnin yapısı içerisinde ideolojinin kuruluşuna odaklanmıştır (Dursun, 2001). Barthes geliştirdiği anlamlandırmanın iki düzeyi düşüncesinde, düzanlam ile yananlam ayrımını yapar ve ideolojinin işlediği yerlemin, yananlam olduğunu belirtir. Düzanlam göstergenin aşikar anlamına gönderme yaparken yananlam, göstergenin, kullanıcıların duygularıyla, heyecanlarıyla ve kültürel değerleriyle buluştuğunda ortaya çıkan etkileşimi ifade eder. Bu, anlamların öznelerarasılığa doğru kaydığı andır (Fiske, 2003;115-116).

Yananlam, kitle iletişim araçlarının ideolojik anlamlarla iletişiminde birincil bir yöntemdir ve bu noktada medya mesajlarını doğru değerlendirmek açısından önemlidir. Bunun için medya eğitimi dünya üzerinde kabul gören bir bilinçlenme etkinliğidir.

Medya okur-yazarlığı kavramı ilk olarak 1960'lı yıllarda eğitim bilimleri terminolojisinde kullanılmaya başlanmıştır. 1960'lı yıllar altın çağını yaşayıp bitirmiş televizyonun artık yanlı olduğu ve gerçekleri manipüle ettiği gerekçesiyle eleştiri aldığı yıllardır. Sonrasında elektronik iletişim alanında çok hızlı ve kapsamlı değişimler yaşanmıştır. Kablolu ve uydu yayıncılığının gelişmesi, radyo ve televizyon yayınlarının sınır tanımaz bir hale gelmesine yol açmıştır. Bu anlamda medya eğitimi veya okur-yazarlığı zaten disiplinlerarasıdır ve yaşanan değişim ile birlikte sürekli ertelenen veya değişmeye mecbur kalmış bir özellik göstermektedir. Türkiye'de 2000'li yılların başında pilot projelerle, AB'de ve ABD'de ise 1970'li yıllardan itibaren medya okur-yazarlığı okullara girmiştir.

Bu çalışmada, medya eğitimi projesinin Türkiye'deki uygulamaları, AB'ye üye ülkeler ve ABD'deki uygulama pratiklerinin karşılaştırmasını yaparak birbirleriyle benzerlik ve farklarını, ayrıca birbirleriyle uygunluğunu sorunsallaştırmak amaçlanmıştır. Çalışmada klasik çalışma yöntemi kullanılmıştır.

MEDYA EĞİTİMİ HAREKETİ

Eğitim insanlık tarihinin başlangıcından itibaren devam eden bir olgudur. En ilkelinden en modernine tüm toplumların vazgeçilemeyen uğraşısıdır eğitim. Genel olarak eğitim "insanların yaşantıları yoluyla davranışlarında meydana gelen değişiklik" olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımın temel dayanağı insan yaşantısı olunca da eğitim ile iletişim birbirinden ayrı düşünülemez. Eğitim bir iletişim sürecidir ve iletişim sürecindeki iletiler her kişi için bir yaşam alanı oluşturur. Barkan'ın da ifade ettiği gibi, İletişim organize olan bütün eğitimlerin temeli olmuştur (1992).

Medya eğitimi, gazeteden afişe, radyodan televizyona oldukça geniş bir alanda hizmet veren yazılı-görsel ve işitsel medyada bulunan iletilere erişme, bu iletileri okuyup anlama, bunun için gerekli yeteneğe sahip olma ve alenen medya iletisi üretip iletme becerisi (Aufderheide 2005) olarak tanımlanmaktadır.

Medya eğitimi, eğitim bilimlerinin bir alt dalı olarak kabul görmektedir. Ancak Baacke (1997:5) medya eğitimi ile iletişim bilimleri arasında bir köprü kurarak iletişim ile ilgili tüm ampirik ve normatif yöntemlerin medya eğitiminin de ilgi alanı olduğunu vurgulamaktadır.

Bazı ülkelerde kamusal ve özel yayıncılık medya okur-yazarlığı hareketine karşı tavır almıştır çünkü medya eğitimini bir tehdit unsuru olarak görmüşlerdir. Kanada'da Association for Media Literacy, İngiltere'de ise British Film Institute özellikle medya eğitimi veren medya kuruluşlarıdır. Avusturalya'da The Australian Teachers of Media kuruluşu medya ile eğitim arasında bir köprü

oluşturmuştur. Latin Amerika ülkelerinde de benzer kuruluşlar görülmektedir (Binark ve Bek 2002:54-55,65-69,87).

Tarihsel konjonktür açısından medya eğitiminde temel olarak iki paradigma hakim olmuştur. Medyanın olumsuz etkilerinden çocukların ve gençlerin korunmasını medyadan alınan somut örneklerle açıklayan Koruyucu Medya Eğitimi veya Liberal-çoğulcu kurama dayanan "korumacı-geleneksel yaklaşım" ilk ve orta öğretim çağı çocukların ve gençlerin medyanın zararlı ve olumsuz etkilerinden korunması gerektiğini savunulurken temel amaç medyaya karşı eleştirel bir bakış açısı kazanmaktır. Bu yaklaşımda medya insanının günlük hayatına eşlik eden bir araç dolayısıyla erişimi çok kolay olduğu için genel anlamda koruculuk işlevselliğini yitirmektedir. Ayrıca birer tüketici olarak çocuklar, medya kültürü, medya üretimi ve tüketimi üçgeninde bir medya okur-yazarı olabilmelidirler ancak bu kolay olmayacaktır (İnceoğlu 2007)

Eleştirel kurama dayanan eleştirel medya eğitimi ise bu yaklaşımın karşısında yer alır ve nasıl bir medya okur-yazarlığı dersine ihtiyaç duyulduğu araştırılır (Binark 2007). Toplumsal-Eleştirel Medya Eğitimi, Frankfurt Okulu'nun temsilcileri Adorno ve Horkheimer'ın ideolojik eleştirel kuramına bağlı olarak medyaya karşı eleştirel kamusal alanlar oluşturulmasını önermektedir. Medya zaten yaygın bir güç, bir iktidar aracıdır (Alver 2004:13). Bu durumda medya eğitimi ile bireyin medyanın ideolojik telkinlerine karşı bilinçlendirilmesi ve medyaya eleştirel gözle bakması hedeflenmiştir.

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de teknolojinin gelişmesi ve eğitim alanına girmesi yani akıllı sınıflar, bilgisayar destekli eğitim, filmler ve internet eğitim sürecinde öğretmene yardım etmektedir. Bu aynı zamanda öğrencinin de medyayı yerinde tanıması ve anlaması açısından önemlidir. Zaten medya ile büyüyen çocuk okulda, ders esnasında da medya ile baş başa kalarak medyayı doğru biçimde kullanmasını öğrenebilecektir.

Piaget'nin de belirttiğine göre çocukların ahlaki kural ve yargıları sorgulamada esneklik gösterdikleri dönem 11 yaşlarında başlamaktadır. İlköğretim 6-14 yaş aralığını kapsamaktadır. Çocukluktan yetişkinliğe geçiş döneminde karar almak ve sorun çözmek için okul ortamında kullanılacak örneğin veya metinlerin gerçek hayattan alınması ve evrensel değerleri yansıtması gereklidir. Kültürün tanınması, ana dilin ölçünlü kullanılması eğitim ve öğretimin somut ve gerçek metinlere dayanmasını şart koşmaktadır. Eğitim, çocukları yetişkinliğe ve sosyal rollere hazırlama misyonunu üstlenmiştir. Akademik eğitim mesleki bilgi vermenin yanı sıra sosyal, duygusal ve fiziksel ihtiyaçların karşılanmasına da hizmet etmektedir (Cohen 2001:3).

Medya okur-yazarlığı için "medyanın toplum üzerinde etkili olduğunun kavranması", "medyanın kültürü anlamada öenmli bir rolünün olması", "kitle iletişim mekanizmalarının kavranması", "medya iletilerinin çözümlenmesi için stratejiler geliştirilmesi", "bireyin medya içeriğini

algılama yeteneğinin (competence) artması" maddelerinin üzerinde önemle durulmaktadır (Siverblatt 1995:2).

Okul yaşamında verilen eğitimle sadece bilgi aktarımının yeterli olamadığı artık kabul edilmiştir. Sosyal yaşama dair bilginin de eğitim içine katılması gerekmektedir. Nasıl ki çocuklara okullarda hayata uyum sağlamaları için hedef belirleme, yaşamdan tatmin olma, yaratıcı olma, problem çözme, esneklik kazandırılıyorsa görsel ve işitsel medya çıktıları konusunda da bilgi verilmelidir.

Medya kişisel gelişimi, toplumsal sosyalleşmeyi ve siyasal toplumsallaşmayı şekillendiren ve bunlara yön veren ana unsurlardan biridir. Her gün günün değişik saatlerinde ve her mekanda, içeride ve dışarıda yoğun bir biçimde iletiye maruz kalanlar bu iletileri nasıl algılayacakları ve nasıl kullanacakları becerisini medya eğitimi sayesinde kazanacaklardır. Bireylerin aile içinde, okulda ve cemiyet hayatında birer medya tüketicisi olarak bilinçli olmalarının bir yolu medya eğitimi dersinden geçmektedir.

Bowen'ın (1996) da altını çizdiği gibi, medya okur-yazarlığı bireylere medya ile kurdukları ilişkide onlara edilgen konumdan aktif konuma dönüştürme gücü verir ve ticarileşmiş medya kültürünün yapılarına alternatif çıkışlar bulma yetisi kazandırmayı amaçlar.

ABD MODELİ

John Culkin (1928-1993) ABD'de medya eğitimi hareketini başlatan ilk eğitimcidir. 1964'de kaleme aldığı bir makalede medya eğitiminin manipüle edici içeriğe karşı bir önlem olabileceğini fakat mesaj içeriğinden çok bireylerde gerekli anlayış ve kavrayış yetisinin geliştirilmesi gerektiğinden bahsetmiştir.

1960 ve öncesinde eğitimciler medya eğitimi yolunu açtılar; 60-70 arasında medya ile ilgili ilk çalışmalar görülürken 70-80 arasında henüz yerleşik bir programa raslanmamıştır. 1977-1993 arasında sınıf ortamında medyanın anlaşılması üzerine dersler verilmiştir. 1995'de okullarda bir ders olarak okutulmaya başlanan medya okur-yazarlığı emin adımlarla ilerlemektedir.

ABD'de medya eğitimi 1932 yılından beri verilmektedir. New York Times'ın gazetesinin girişimi ile başlayan bu sürece başta 350 basın kuruluşu destek vermiştir. Bu işe okullara çeşitli gazeteler gönderilerek başlanmıştır. Onbinlerce öğretmen medya okuryazarlığı eğitiminde görev almıştır. Günümüzde Medya Okuryazarlığı Dersi ABD'de zorunlu dersler listesindedir.

1980'lerde Ernest L. Boyer "sadece okuma yazmanın artık yeterli olmayacağını, öğrencilerin görsel imajları anlaması gerektiğini; öğrencilerin bir klişeyi nasıl faredeceğini, sosyal klişeleri nasıl

anlamlandıracağını ve gerçeği propagandadan, haberleri reklamdan nasıl ayıracağını öğrenmek zorunda olduğunu" belirtmiştir (Kubey, Baker, 1999). Eğer bizim öğrencilerimiz hayatlarının geri kalanında bir yılda 2 bin ya da daha fazla saati elektronik medyaya harcayacaklarsa, öğretimde yeni yolların öğrenilmesi ve bunun formal medya eğitimiyle birleştirilmesinin artık zamanı gelmiştir. Eğitim kurumları bu konuyu çok iyi değerlendirip, öğretmenlerine, öğrencileri hayata daha iyi hazırlayan okulun gerisindeki bu tür güçlü medyaların öğretimi geliştirme yöntemleri hakkında tatmin edici yardımda bulunmakla yükümlüdür. Artık öğrencilerimizin sözcükleri okumanın yanında, medyadan iletilen güçlü görüntü ve sesleri okuma becerilerini öğrenmeleri de gerekmektedir.

Medya okuryazarlığı 1980'lerde Amerika Birleşik Devletleri'nde bazı eyaletlerde özellikle çocuk ve gençleri medyanın etkilerinden koruyup daha bilinçli bireyler olmalarına yardımcı olmak için okul müfredatına girmiştir. Medya eğitimini kavramsallaştırma konusundaki meseleler çoğunlukla medya eğitimi tanımına ilişkin soruları, konunun doğasını, kapsamını ve kavram çalışmasına yönelik yaklaşımları içeren medya eğitimini neyin oluşturduğuyla ilişkilidir. Kırk yıllık bir çabadan sonra araştırmacıların kavram üzerinde gitgide mutabık görüşlere ulaşmaya başlamalarına rağmen medya eğitiminin parçalanmışlığı ve kavramsal belirsizlik hala varlığını sürdürmektedir (Özad, 2007).

Neil Postman "eğitimin sonu" tezi ile ekonomik faydacılığın, etnik ayırımcılığın, ilerleyen teknolojiye ayak uydurmanın ve farklılıklara karşı öfke duymanın iyiden iyiye benimsenmekte olduğunun altını çizmektedir. (1) Öte yanda, Marshall Mc Luhan teknolojinin insan vücudunun bir uzantısı haline geldiğini fakat bu durumun maddi ve manevi anlamda zarar verdiğini vurgular (2) Dolayısıyla küçük yaşlardan itibaren TV izleyen çocuklar içeriğe bilişsel tepkiler göstermektedirler. Cantor ve Nathanson'ın da belirttiği gibi 2 yaş bir çocuğun beyin gelişiminde önemli bir dönemdir ve bu yaştan itibaren TV izleyen çocukların beyin gelişimi TV içeriğinden etkilenmektedir.

Bu tanım çerçevesinde ABD 1996 yılında Amerikan Kongresi tarafından çıkartılan bir kanunla aileye çocuğu TVnin zararlı etkilerinden koruma imkanı tanımaktadır. Bu uygulama Türkiye'dekine benzer bir biçimde program başında bazı sembollerin kullanılmasıdır. Bunun da ötesinde v-chip denilen bir mekanizma ile TV programları tamamen bloke edilebilmektedir. V-chip programın içeriği ile ilgili bilgi vermektedir. Cinsellik, şiddet veya argo programın içeriğine dahilse sembollerle izleyeni uyarmaktadır. 2000 yılında alınan bir kararla 13 inch ekran TVlere v-chip standart olarak yerleştirilmektedir.

Özellikle TVnun zararlı etkilerinden çocukları koruyabilmek için ABD'de "American Academy of Pediatrics" adında sivil bir örgüt oluşturulmuştur. Doktorların çoğunlukta olduğu bu kuruluş:

* İzlemeyi kısıtlama – süre ve program kısıtlama
* İzlemeyi planlama

* Birlikte izleme
* En olumsuz örnekten bile olumlu bir mesaj çıkartma
* Reklamlara direnme
* Spor ve sanatla uğraşma

Ancak bu maddelerin de uygulanabilmesi gerek okul içinde gerekse okul dışında çocuğun ortamı ile yakından ilgilidir. Bu AAP uzun ve geniş bölgelere yayılan bir kampanya ile çocuk doktorlarını ve ebeveynleri bilgilendirme çalışmaları yapmaktadır.

Jolls, 2000'li yıllarda baştaki hükümetlerin ilgileri, profesyonel örgütler ve gelişen eğitim ilişkileri medya eğitimi hareketini hızlandırmış olduğunu, özellikle web 2.0 ve her yerde internete ulaşım, bilginin anlaşılmasını yeni bir boyuta taşıdığının altını bir kez daha çzimiştir. Cep telefonları ve cep bilgisayarları çalışma biçimini, oyunları hatta kişilerarası ilişkileri değiştirmiş olamkla birlikte halen okullara tam anlamıyla yansımış değilidir. Okullar öğrencileri 21.yya taşıyacak araç ve kaynaklara ihtiyaç duymaktalar ama müfedatın ne olacağı ABD'de cevap bekleyen bir sorudur.

ABD'de öğretmenlerin eğitilmesi için sistematik bir yaklaşım ile derslerin içeriği, müfredat konularında çalışmalar devam etmektedir. 23 Ekim 2009 yılında aileye neyin izleneceği konusunda yol göstermek ve çocukları korumak amacıyla FCC bir genelge yayınlamıştır. "The Center for Media Literacy (CML)" Medya eğitim merkezi kurularak hizmet vermeye başlamıştır. Medya okuryazarlığı eğitimi, öğrencilere dijital medyayı anlamaları ve bilgi yönetimi yeteneğini geliştirmeleri için bir anahtar olacaktır. Bu ders aynı zamanda eleştirel düşünce yeteneğini de geliştirecektir.

CML ayrıca, MediaLit Kit adında yeni bir proje de başlatmıştır. Teori (kuram) ile uygulamayı bir araya getirem MediaLit Kit,

* Aynı bir harita gibi izlerken yol gösterecek
* Ulaşılabilir, bütünleşmiş ve araştırma odaklı bir öğretim startejisi ile yardımcı olacak şekilde planlanmıştır.

Bu proje genel bir sözcük dağarcığı yaratacak bu yolla kolay anlaşılırlık sağlayacaktır

(*Tess, "Media Literacy: A System for Change"*).

AB MODELİ

AB'de çocukları medyanın zararlı etkilerinden korumak için 1990'lı yıllarda çalışmalar başlamıştır. Örneğin: Sesli uyarı, görüntülü uyarı ve programların geç saatlere konması. "30 Haziran 1997'de Yeni Sınırsız Avrupa Televizyon Yönergesi yukarıdaki önlemleri 22 – 3. maddesi kapsamına dahil ederken 22 – b maddesi çalışmalar için bir Komisyona görev vermiştir. AB'de çocukların ve gençlerin zararlı televizyon içeriğinden korunması için eğer program şifresiz olarak yayınlanıyorsa program içeriğini görüntülü ve/veya işitsel olarak gösteren ikonlar ve bu programların geç saatlere

konması uygulaması görülmektedir. Komisyon bu durumda çalışmalar yapmış ve Oxford Üniversitesinin de faaliyetlerini de dikkate alarak "ebeveyn kontrolü" adı altında bir rapor yayınlamıştır. Bu raporda bazı tedbirler bulunmaktadır:

* V-chip sistemleri. Bu çip önceden televizyon alıcı cihazına konmak suretiyle aileye uygun görmediği televizyon içeriğini seyrettirmeme imkanı vermektedir.
* Sayısal yayıncılığa geçişle birlikte Elektronik Program Rehberi kullanımı da başlamıştır. Uzaktan kumanda ile Elektronik Program Rehberi çalışacak ve program hakkında bilgi verecektir.
* Siyasi otorite, eğitimciler ve aileler, yayıncılar ve AB'de görevli ilgili kişiler medya eğitimi konusunda bilgilendirecek, ayrıca okullara da medya eğitimi dersleri konacaktır.

Komisyonun medya eğitimi hakkındaki sonraki adımları Avrupa Parlamentosu ve birkaç üye devletin katılımıyla olmuştur. 2007 yılı sonunda Avrupa Görsel-İşitsel politikasının ve Görsel-İşitsel Medya tebliğinin (AVMS) maddelerini geliştirecek biçimde Komisyon "medya eğitimi iletişimi adında yeni bir oluşumu gündeme getirmiştir. 33. madde her üye devletin medya eğitimini zorunlu olarak vermesi gerektiğinden bahseder.

2008'de Konsey ve Avrupa Parlamentosu başlangıç olarak medya eğitimi hakkında bir rapor sunmuştur. Aslen Kasım 2000'den başlayarak muhtelif bütçelerde medya eğitimi workshopları, seminerleri ve projeleri desteklenmiştir. Bu maddi destek 2005 yılında son bulurken MEDIA 2007 Programı, Avrupa Sinematografisi için bir eğitim ve seyirci kitlesi yaratmayı amaçlarken ikincil hedefleri içinde medya eğitiminin okullarda ve diğer kuruluşlarda uygulanması yer almaktadır (Audiovisual Media Services Directive (AVMSD).

"Testing and refining criteria to assess media literacy levels in all Member States" (2010) Üye devletlerde medya eğitiminin deneme ve tasfiye kriterleri adındaki çalışma EAVI Consortium (European Association for Viewers' Interests (EAVI), CLEMI, (Universitat Autonoma de Barcelona, Université Catholique de Louvain and the University of Tampere) ortaklığı ile tasarlanmıştır. Medya eğitimi düzeyleri için en uygun kriterleri analiz etmek ve Komisyon için bir dizi kriter getirmek amaçlanmıştır.

Avrupa'da birçok devlet kendi medya eğitimi projelerini resmi ve gayri-remi formatlarda hayata geçirmişlerdir. Ancak medya okur-yazarlığı dersi resmi eğitim sistemi içinde bağımsız veya bir başka ders içinde verilmektedir. Örneğin, İrlanda'da medya eğitimi ilkokullara bağımsız bir ders olarak konmuştur. İngitere'de ise 3.sınıflarda ulusal müfredatta İngilizce dersi kapsamında verilmektedir. İsveç'te ilkokullara imaj eğitimi ve medya okuryazarlığı dersi 2000 yılında konuştur. İngiltere'de 5 üniversite medya ve Eğitim dalında master programı açmıştır (Media Literacy Profile)" http://www.ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/index_en.htm

DÜNYADA MEDYA EĞİTİMİ ALANINDA NELER OLUYOR?

Thoman'ın belittiği gibi, 1980'li yıllarda medya eğitimi Avusturalya, İngiltere ve özellikle Kanada'da bir grup İngiliz öğretmen tarafından başlatılmıştır. Association for Media Literacy (AML) adında bir kuruluş aracılığı ile 6-12.sınıflara verilmeye başlanmıştır. Sonrasında müfredata medya dahil omuştur. 2001 yılında McREL (Mid-continent Research for Education and Learning) izleme ve medya olmak üzere iki matris ortaya atarak günümüzüm multi medya kültürü için tanımlama, uygulama ve uzmanlaşma düzeylerinde eğitim verilmesi için uğraş vermiştir.

* İzleme: görsel medya için izleme yeteneği ve görsel medyayı anlama ve yorumlama stratejileri geliştirme;
* Medya, medya bileşenleri ve özelliklerini anlama
* Reklam, propaganda ve film gibi türler için yeterlik kazandırma

Medya eğitiminin önemi dünya genelinde kabul görmüştür fakat ilerleme süreci her ülkede dini, ekonomik nedenlere bağlı olarak farklılık göstermektedir. Avusturalya, Yeni Zelanda ve Kanada gibi çok gelişmiş ülkelerde medya eğitimi ya bağımsız bir ders olarak ya da anadille eğitim müfredatının bir parçasıdır. Bu ülkelerde ayrıve medya sektörü ile iyi organize edilmiş bir işbirliği mevcuttur. Latin Amerika'da en ilginç ve en üretken projeler yerel gençlik ve halk organizasyonlarından gelmektedir.

Kaynakların kısıtlı olduğu gelişmekte olan ülkelere baktığımızda medya eğitimi önemli ölçüde ortaklıklarla yani proje bazında ve çeşitli tarafların işbirliği ile idame edilmektedir, Çin ve Hong Kong'da olduğu gibi. Birçok Afrika ülkesinde temel kaynakların tedarik edilmesi için ortaklık şarttır çünkü temel malzeme ve kaynak sıkıntısı had safhadadır. Japonya'da son yıllarda medya okuryazarlığı ihtiyacı eğitim, yönetim, medya sektörlerinde ve halk arasında artmıştır.

UNESCO dünya genelinde yeni bilgi ve iletişim teknolojilerini özellikle eğitim alanına sokma gayreti içindedir ve amacı medyanın zararlı etkilerini önlemek için farkındalık ve tartışma ortamları yaratmaktır. UNESCO ayrıca değişik zamanlarda dünyanın değişik yerlerinde seminer ve workshoplar düzenlemektedir. (Media Literacy Worldwide, www.ec.europa.eu).

TÜRKİYE'DEKİ MODEL

Türkiye'de medya eğitimi hareketi 2000'li yıllarda görülmeye başlanmıştır. Medya eğitimi kavramı Türkiye'ye ilk geldiği dönemlerde konuya Milli Eğitim ve İletişim Fakülteleri sahip çıkarak bu dersin içeriği ve kimler tarafından verileceği üzerine tartışılmıştır. Birçok projeye RTÜK (Radyo TV Üst Kurulu) önderlik etmiştir. Hatta medya okur-yazarlığı ve akıllı işaretler projelerini

gerçekleştirmiştir. Hareketi ilk ve orta öğretim kurumlarında yürütme görevi ise sosyal bilgiler öğretmenlerine verilmiştir. Daha sonra iletişim fakültelerinde konuyla ilgili atılımlar gözlenmiştir.

Televizyon izlemede oranında ABD dünyada ilk sıradadır. Televizyonun en çok izlendiği İkinci ülke ise Türkiye'dir. Yapılan bilimsel araştırmalar, Türkiye'de televizyon izleme oranının günde ortalama 3-5 saat aralığında olduğunu göstermektedir. Bu hesaplama ile bir kişi neredeyse günün altıda birini, bir yılın da yaklaşık %19'unu televizyon izleyerek geçirmektedir. Ülkemizde çocukların televizyon izleme konusunda neredeyse tamamen özgür oldukları, bütün yaş grupları itibarıyla günde ortalama 4 saat televizyon izledikleri ve %82 oranında televizyon izlemeye yönelik kararlarını kendilerinin verdikleri, istedikleri programı seçerek, istedikleri saate kadar izleyebildikleri tespit edilmiştir. Yapılan araştırma ve değerlendirmeler, görsel, işitsel ve yazılı medya karşısında, savunmasız bir alıcı konumunda bulunan çocukların, ilköğretimden başlayarak medya karşısında bilinçlendirilmelerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

İlk ve orta dereceli okullarda şiddet olaylarının meydana gelmesi ve bu olaylara televizyon yayınlarındaki ve internet oyunlarındaki şiddet içeriğinin neden olduğuna ilişkin görüşler ortaya konması üzerine Radyo ve Televizyon Üst Kurulu medya eğitimi projesini gündemine almıştır.

2004 yılında Devlet Bakanlığı bünyesinde kurulan, ülkemizin önde gelen kamu kurumlarının, sivil toplum örgütlerinin ve üniversitelerinin temsil edildiği Şiddeti Önleme Platformunda, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ilk kez ilköğretim okullarında medya okuryazarlığı derslerinin okutulmasını önermiştir. Bu doğrultuda RTÜK ve MEB işbirliği sonucu Türkiye genelinde tüm ilköğretim okullarında "medya okuryazarlığı eğitimi" verilmesi kararlaştırılmıştır.

22 Ağustos 2006 tarihinde RTÜK ve MEB arasında imzalanan bir protokolle 2006-2007 öğretim yılında İstanbul, Ankara, İzmir, Adana ve Erzurum olmak üzere 5 ilde medya eğitimi bir pilot proje olarak başlatılmıştır. 2007-2008 yılında ise dersin seçmeli olarak Türkiye genelinde 35 bin ilköğretim okulunda yer almasına karar verilmiştir.

Üst Kurulun bu önerisi geniş kabul görmüş ve hem Medya Alt Komisyonu raporuna hem de eylem planına alınmıştır. Aynı yıl Üst Kurul tarafından Milli Eğitim Bakanlığına yazı yazılarak, okullarda medya okuryazarlığı dersleri verilmesinin önemine dikkat çekilmiştir. 2005 yılında Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi tarafından Türkiye'de ilk kez düzenlenen Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansında Radyo ve Televizyon Üst Kurulu medya okuryazarlığının neden gerekli olduğuna ilişkin resmi bir bildiri sunmuştur.

2004–2006 yılları arasında çeşitli ülkelerdeki programlar ve çalışmaların neticeleri araştırılıp, incelenmiştir. 2006 yılında Radyo ve Televizyon Üst Kurulu tarafından gerçekleştirilen "İlköğretim Çağındaki Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıkları Kamuoyu Araştırması", öğrencilerin günde üç

saate yakın televizyon izlediklerini göstermiştir. Aynı araştırma öğrencilerin internet kullanma ve radyo dinleme alışkanlıkları hakkında da önemli bulgular ortaya koymuş ve medya okuryazarlığı dersinin ne kadar gerekli olduğu açıkça görülmüştür. 24 Kasım 2006 tarihinde Ankara'da Uluslararası Medya Okuryazarlığı Paneli düzenlenerek akademisyenlerin ve yabancı ülkelerde görev yapan yetkililerin görüşleri ve deneyimleri paylaşılmıştır. Ayrıca Radyo ve Televizyon Üst Kurulunun temsil edildiği, Üst Kurul yöneticilerinin katıldığı bütün kamuoyuna açık toplantılarda medya okuryazarlığı kavramını tanıtan, medya okuryazarlığının gerekliliğini vurgulayan konuşmalar yapılmıştır.

Yapılan ön hazırlık çalışmaları sonucunda, Medya Okuryazarlığı konusundaki çalışmaları yürütmek üzere; Radyo ve Televizyon Üst Kurulu Uzmanları ve Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesinden akademisyenlerin de katılımıyla bir komisyon oluşturulmuştur. Komisyon çalışmalarında, özellikle ABD ve Avrupa'daki örnekler incelenmiş, konuya ilişkin yurtiçi ve yurtdışı kaynaklı makaleler ve diğer çalışmalar detaylı bir biçimde değerlendirilmiştir.

Kalkınma planları ve Millî Eğitim Şûralarında sıklıkla öğretim programlarının, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerine, sorun çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesine ihtiyaç olduğu dile getirilmektedir. Tüm bu ihtiyaçlar doğrultusunda dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak öğretim programlarında yeni yaklaşımlar dikkat çeker duruma gelmiştir. Bu noktada Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ile Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu ortak bir irade göstererek iki kurum arasında imzalanan "Medya Okuryazarlığı Eğitim Projesi" kapsamında "öğrencilerimiz yoğunluklu olarak yazılı ve görsel medyadan sunulan bilgileri yararlılık ve kullanılabilirlilik açısından nasıl süzebilirler?" sorusuna cevap aramış ve çerçevesi birlikte belirlenen bir yanıtta birleşilmiştir.

Bu amaçla Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) uzmanları ve İletişim Bilimleri akademisyenlerinden oluşan bir komisyon tarafından bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alan bir yaklaşımla "Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Öğretmen Kılavuzu" hazırlanmıştır. Böylelikle etkinlik merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantısını ve bireysel farklılıklarını dikkate alan, çevresiyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmıştır.

"İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı" 31.08.2006 tarihinde MEB Talim ve Terbiye Kurulunda görüşülerek kabul edilmiştir.

11 Eylül 2007 tarihinde, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığının işbirliği sonucu hayata geçirilen "Medya Okuryazarlığı Projesi" kapsamında Özel Okullar Birliğine üye ilköğretim okullarında medya okuryazarlığı dersini okutacak öğretmenlere yönelik tanıtım toplantısı, İstanbul'da yapılmıştır.

1 Mart 2008 tarihinde, RTÜK tarafından düzenlenen "Medya Okuryazarlığı İl Milli Eğitim Müdürleri Bilgilendirme Toplantısı", Kocaeli'nde gerçekleştirilmiştir.

AB ülkelerinde olduğu gibi çocuk programları da çizgi film, sinema filmi gibi sınıflandırılmakta ve çocukların bilişsel gelişim özellikleri dikkate alınarak 2-6 / 7-12 / 13-16 olmak üzere 3 gruba ayrılmıştır. Zararlı olduğu düşünülen programlar şiddet – korku – cinsellik – örnek alınabilecek olumsuz davranışlar göz önüne alınarak çocukların yaş gruplarına göre sınıflandırılmaktadır.

23 Nisan 2006'da "akıllı işaretler" uygulaması başlatılmıştır. Bu sistemde 7 +, 13+ ve 18+ olmak üzere ilk olarak yaş sınırlaması, ikinci olarak olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar, üçüncü ve son olarak da şiddet-cinsellik-korku içeriği yer almaktadır.

MEDYA EĞİTİMİ HAREKETİNİN GELECEĞİ

2000'li yılların 10 senesi geride kalırken teknoloji takip edilmesi zor bir hızla medyayı değiştirip dönüştürmüştür. Günümüzde "yeni medya", "yeni iletişim teknolojileri" adı verilen bir ders iletişim fakültelerinde okutulmaya başlanmıştır. Cep telefonlarına radyo, televizyon ve internetin entegre olmasıyla iletişim akışı farklı bir boyutta ve gelişerek ilerlemeye devam etmektedir. Medya bu haliyle artık toplum ve birey üzerinde etkilidir, yaşanan dünyayı anlamakta yardımcıdır, dolayısıyla birey medya içeriğini anlamak için stratejiler geliştirebilmelidir.

Gelişen medya ortamında veya küreselleşen dünyada başta McLuhan, Huxley ve Postman gibi düşünürler gelişen iletişim teknolojisinin insan bedeninin dolayısıyla yaşantısının ayrılmaz bir parçası olduğunu savunurken sözkonusu iletişim teknolojisinin aynı zamanda bireyi kendi ve yaşadığı çevreye karşı yabancılaştırdığını iddia etmektedirler.

Medya Eğitimi hareketi zorunlu olarak yeni bir dersi okul müfredatına koymuştur. Bu dersi verme görevi de sosyal bilgiler öğretmenlerine verilmiştir. Ancak yeni bir meslek alanı olarak medya eğitimcisi eğitimi gerekli görünmektedir. Bu eğitim de zorunlu olduğuna göre bu eğitim hangi alanda verilecektir sorusu cevap beklemektedir. İkinci olarak, medya eğitimi iletişim mi yoksa eğitim bilimlerimi yoksa her iki bilim dalı tarafından ortaklaşa mı idame edilmelidir sorusuna cevap aranmalıdır. Bu sorulara verilecek cevapların ardından da ders içeriği tespitine gidilmelidir.

Medya eğitiminden anlaşılan, bireyin medyayı kendi özgür iradesi ile kullanmasıdır. Bu, istediği TV kanalını, istediği programı seyretmesi, istediği radyo kanalını dinlemesi, istediği filmi izlemesi veya bilgisayarda hangi internet sitesine girip hangi oyunu oynayacağına kendi özgür iradesi

ile karar vermesidir ve bu ilk bakışta mümkün görünmektedir. Ne var ki içeriği kullanıma sunan merkez ilk aşamada söz sahibi olarak karşımıza çıkmaktadır. Daha sonra da bireyin bu seçenekler içinde kendine en uygun olanı tespit edebilmesidir. Bu muhakeme sürecinde medya eğitiminin önemli bir rolü bulunmaktadır.

Medya Eğitimi, medyayı anlamaya yönelik olarak tasarlanmalıdır. Medyanın anlam yapısının oluşturulmasında yer alan tüm kodlar, dilsel, ideolojik, bilişsel, mantıksal vb hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Ayrıca giderek karmaşık bir yapıya bürünen teknolojiye de hükmetmek gerekmektedir. Örneğin CD'yi durdurmak, yeniden belli bir kısmı oynatman veya webde açılabilir pencereleri kapatmak gibi. Medyayı bireyin ihtiyaçları doğrultusunda kullanması gereksiz yere zaman kaybetmesi ve istemediği içeriğe maruz kalmaması medya eğitimi hareketinin bir başka hedefidir (Baacke 1997:96-100).

Len Masterman, "Teaching the Media" isimli çalışmasında, 2003 yılında düzenlenen ulusal forumda medya okuryazarlığı yeteneğinin zorunlu eğitim yeteneği olduğunun altı çizilmiştir (www.media-awareness.ca).

Medyayı televizyon, bilgisayar değil de bir dizi ekran olarak gören Rushkoff günümüz gençliğine "screen-agers" yani ekran gençliği adını vermiştir. Rushkoff'a göre ekran gençliği medyayı kendilerini etkileyen araçlar veya bir kültür olarak görmemektedir, aksine multi-medya mozaiği onların kültürüdür. Ekran gençliği duydukarı sesleri ve gördükleri görüntüleri amaçsızca okumakta ve yazmaktadırlar. Ekran gençliği dünyayı küresel kablosuz ağlar ve bağlantılar ile anında deneyimlerken fiziksel sınırları düşünmemekte aksine sanal ortamlarda sanal deneyimler yaşamaktadır. Bu tip bir dünyada belirli bir medya mesajının içeriği artık ilgili değildir. Onlardan hergün milyonlarcasına raslanır. Bu noktada önemli olan elde edilen yeni bilginin kazanılmış bilgi dağarcığı üzerine doğru bir biçimde konmasıdır.

Medya okuryazarlığı dersi kapsamında düşünülen film çekme ve senaryo yazma gibi aktiviteler medya mesajını kurgulanmış veya seçilmiş olmasını öğreitrken aynı zamanda grup çalışması, bir başkasının görüşüne saygı, farklı görüşleri tolore etme, düzenleme yapma ve delegasyon yani yetki verme yeteneğini de geliştirir. Medyayı sınıfa sokmak öğrenciyi bağlar, bağlama öğrenmedir. Bugün ve yarın daha yoğun bir biçimde öğrenme her an ve her yerde olacaktır.

Okul sonrasında da eğitim devam edeceği için yetişkinlerin bu ortamı sürdürecek yeteneğe ihtiyaç duyacakları açıktır. Medya eğitimi bu anlamda eleştirel düşünme ve analiz etme yeteneğini bireye kazandırmış olacaktır.

Medya iyi bir öğretmendir. İnsanının 21. yy becerileri konusunda rahat olmasını sağlar. Dünya gitgide karmaşık, başarılı ve refah bir hal alırken insanoğlunun da düşünme, hareket etme ve iletişim kurma yeteneği buna bağlı bir hal almıştır.

Yarının medya okur-yazarlığı hareketi mesaj içeriğinin anlaşılmasından çok belli yöntemlerin uygulanacağı bir süreç halini almalıdır. Mesaj artık sadece yazılı değildir, sözlü, işitsel ve görseldir. Bu 4 biçimin birlikte kullanımı bize günümüzün dijital multi-medya ortamını tanıtmıştır. Medya eğitiminin de amacı artık mesajların yapıbozumuna uğratılması veya film çekilmesi vb olmamalıdır; artık amaç mesaj için soru sormak olmalıdır. Alvin Toffler 21.yyın cahilinin okuma yazama bilmeyen değil, öğrenemeyen, öğrenmeyen ve yeniden öğrenmeyen olduğunu ifade etmektedir. Bu anlamda daha kaliteli ve daha çok öğrenmek için öğrenme becerisini geliştirmek gerekmektedir. "yarının medya eğitimi dersi" araştırma prensibi yani görülen, seyredilen ve okunan her şey hakkında önemli sorular sormayı öğrenme ile ifade edilmelidir "Five Key Questions that Can Change the World".

Soru 1: Bu mesajı kim yarattı?

Bu sorunun cevabı tüm mesajların biri tarafından yaratılmış yani kurgulanmış olduğunun cevabıdır. TV haberini seyrderken, billboardın önünden geçerken, radyoda favori djimizi dinlerken mesajın biri veya birileri tarafından yazıldığı gerçeğini özümsemeliyiz ancak izleyici olarak bizler reddettiğimizi görmeyiz; kabul edip onayladığımızı görürüz. Eleştirel düşünmede önemli olan mesajın "doğal veya normal veya olağan" ama "kurgulanmış" olduğunu idrak etmektir. Ev gibi, araba gibi parçalaşrın bir araya getirilmesiyle oluşan ama tek tek de bütünü ifade edemeyen.

Soru 2: Hangi yaratıcı teknikler dikkatimi çekmek için kullanıldı?

Çünkü medya mesajları medyanın kendine özgü yaratıcı dili (kelimeler, müzik, renk, kamera açıları vb) kullanılarak ve etkilemek üzere oluşturuldu. Bunu anlamanın en basit yolu belki akıllı sınıflardaki bilgisayarlarda bir web sitesi sayfası hazırlamaktır. Kendini etkili bir biçimde anlatabilmek için tüm yaratıcı çabanızı gösterebilirsiniz.

Soru 3: Birbirinden farklı olarak kaç insan bir tek mesajı anlar?

Farklı insanlar aynı medya mesajını farklı anlar. Bir başka deyişle insanlar aynı mesaj karşısında farklı tepkiler verir.

Soru 4: Bir mesajda hangi yaşam biçimleri, değerler ve görüşler sunulmuş (ve mesajdan hangileri çıkartılmıştır?)

Bu soru bir medya mesajının örtük anlamlar taşıdığını ifade eder. Eğer mesaj kodlanıyorsa ve kurgulanıyorsa içinde parçalar var demektir ve hangi parçanın mesaj için kullanılacağı bir küme içinden seçim anlmına gelir. Bu esnada mesaj içinde saklı ve alenen alt / ikincil mesajlar bulunur.

Soru 5: Bu mesaj niçin gönderiliyor?

Bu sorunun cevabı kitle iletişim aracının amacıdır: Para, güç veya ideoloji. Mesaja yerinde cevap verebilmek için o mesajın niçin gönderildiğini tespit etmemiz gerekir.

Sonuç olarak yarının medya eğitimi projesinin vizyonu nihai olarak bireyleri yeni bilgileri öğrenmek ve yeni yeteneklerle donanmak için, edilgenlikten kurtulup etkin olabilmek için onları öğrenmeye teşvik etmek olmalıdır (Masterman, MediaLit Kit).

SONUÇ

Bugün dünya hakkındaki bilgilerimiz kitaptan, okulda sınıflarda öğretilenlerden gelmemektedir. Bunlara ek olarak çok etkin bir dijital multi-medya kültürümüzü canlandırmaktadır. Medya artık kültürümüzü şekillendiren bir olgu değildir, medya artık bizim kültürümüzdür. Sağlıklı bir toplum için eğitimin akademik boyutu kadar duygusal okuryazarlık boyutu da önemlidir. Anlatımları ve metinleri okuma becerisi olarak da tanımlanabilen duygusal okur-yazarlık dünyayı algılamayı ve mesajları anlamladırmayı sağlamaktadır.

Öğrenme sürecinin başarılı olması öğretim süreçlerinin etkililiği ile yakından ilgilidir (Varış 1978 s:216). Bu süreçlerin etkililiği öğretim modellerinin etkililiğine bağlıdır (Küçükahmet 1986:25). Öğretim modelini Joyce ve Weil (1980:1) öğretim programlarının biçimlendirilmesi, öğretim materyalinin tasarlanması ve sınıfta ve/veya başka ortamlarda öğretime kılavuzluk etmesi amacıyla kullanılan bir plan olarak tanımlamışlardır. Genel olarak öğretim modelleri

* Bilgi sürecine ilişkin modeller
* Kişilik modelleri
* Sosyal etkileşim modelleri
* Davranışçı modeller

* Düşünme modelleri

olmak üzere 5 gruba ayrılmıştır (Bigge,1971). Her bir öğretim modelinin kuramsal dayanağı vardır ve her biri insan zihnine ilişkin çeşitli bilimsel araştırmalar sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda bir öğretim modeli dahilinde medyayı anlatan ve eleştirel anlamda medya içeriği üzerine dersler verebilecek öğretmenleri kimin ve nasıl verebileceği nihai bir çözüme kavuşturulmalıdır. Öte yanda bu eğitim uzun soluklu ve yaşam boyu eğitim kapsamında da değerlendirilebilir, bu durumda dersin veya projenin örgün veya yaygın veya hem örgün hem de yaygın eğitim kapsamında ele alınması da bir çözüm olabilir.

Medya eğitimi konusunda sorunların nereden kaynaklandığı ve nasıl çözüleceği soruları acil cevaplar beklemektedir. Sorunların kaynağı ve çözüm imkanı sözkonusu oluğu zaman eğitim sistemi diğer sistemlerden ayrıcalıklı bir konuma sahiptir.

Medya eğitimi izleyicinin medyayı bilinçli bir biçimde tüketmesi veya okuması değildir. Medya eğitimi, bireyin kendini özgürce ifade etmesi, toplumsal hayata daha aktif bir biçimde katılması, toplumsal hayata daha olumlu ve yapıcı katılması, özellikle yerel ve ileriki aşamada ulusal medyanın iyileştirilmesi konularında bilgi sahibi olmasıdır.

MEB, Üniversiteler, tüm eğitim kurumları, sivil toplum örgütleri, internet ortamında web siteleri disiplinlerarası işbirliğine giderek medya okuryazarlığı konusunda yol gösterici yayınlar yapmalıdır.

Sonuç olarak bu konuda daha fazla alan araştırmasına ihtiyaç vardır. Bu araştırmalardan gelecek veri ile medya eğitimi dersinin temelleri atılmalıdır.

KAYNAKÇA

http://www.medialiteracy.com

http://www.nmmlp.org

http://www.media-awareness.ca

http://www.medialit.org

http://www.rtuk.org.tr

http://www.medyaokuryazarliği.org.tr

http://www.ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/index_en.htm

Alver, F. (2004). Medya Pedagojisi Çalışmaları, **Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi**, 2004-2 (1), s:1-30.

Auferheide, P. (2005). "General Principles in Media Literacy", www.newsreel.org/articles/aufderhe.htm

Baacke, D. (1997). Media Pedagocy, www.medienpaed-kassel.de/index

Barkan, M.(1992). "Eğitim İletişimi", **Kurgu Dergisi**, Sayı 11, Anadolu Ünv.Yayını, Eskişehir.

Batı, U. (2005), "Bir Anlam Yaratma Süreci ve İdeolojik Yapı Olarak Reklamların Göstergebilimsel Bir Bakış Açısıyla Çözümlenmesi", **Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, S.2., S.175-190.

Bigge, M. (1971). **Learning Theories for Teachers**, New York : Harper & Row.

Bowen, W. (1996). "Citizens for Media Literacy", www.media-awareness.ca/english/teachers/media_literacy/what_is_media_literacy.cfm

Binark, M ve G. Bek (2007). **Eleştirel Medya Okur-Yazarlığı: Kuramsal Yaklaşımlar ve Uygulamalar,** İstanbul:Kalkedon.

Bruce, J ve M. Weil (1980). **Models of Teaching**, New Jersey, Printice Hall, Englewood Cliffs.

Cohen, J.(ed) (1998). **Educating Hearts and Minds: Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence**. New York. (211).

Dağtaş, B. (2003), **Reklamı Okumak**, Ütopya Yayınları, Ankara.

Demir N. 2005 - "TV Reklamlarında Aile İdeolojisinin Meşrulaştırılması", **155.223.1.158/edergi/yenid/s1/11.pdf.** (04.10.2006)

Dursun, Ç. 2001- http://www.felsefeekibi.com/site/default/.asp?PG=1263

Eilas, M.J. (2003). Academic and Social Emotional Learning: Educational Practices Series No.11, International Educational Practices Series, http://www.ibe.unesco.org**.**

Fiske, J. (2003), **İletişim Çalışmalarına Giriş** (Çev: Süleyman İrvan), Bilim Sanat Yayınları, Ankara.

Gee, J. P. (2003) **What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy.** New York: Palgrave MacMillan.

Gül, A.A. (2002). "Sayısal Ortamda Zararlı TV Yayınlarından Çocukların Korunması Üzerine AB Çalışmaları" **KİLAD,** Kocaeli Üniversitesi.

İnceoğlu, Y. (2007). **Introduction of Media Literacy Course in Turkiye's Cirriculum**, Medienimpulse, Heft No: 61, September, s:22.

Kubey, R. ve Baker F. (1999). Has Media Literacy Found A Curricular Foothold? (Education Week, October 27) http://frankwbaker.com/edweek.htm

Küçükahmet, L. (1986). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, No:152, Ankara.

Önür, N. (1998), **"Modernleşen Toplumsal Yapılarda Değişen Medya Tüketimi"**, Ege Üniversitesi Yeni Düşünceler Dergisi, S.11, S.33-42.

Özad E. B. (2007) "Medya Okuryazarlığı ve Çocuk Eğitimi", **Medya Okuryazarlığı** Ed. N. Türkoğlu ve M. Cinman Şimşek Kalemus Yay. s.94, ISBN 978-975-01610-2-5, İstanbul.

Postman, N. (1996). **The End of Education**. New York: Vintage Boks.

Postman, N. (1992). **Technology**. New York: Vintage Boks.

Silverblatt, A. (1995). **Media Literacy: Keys to Interpreting Media Messages**, Westport: Praeger Publishers.

Tyner, Kathleen (1998). **Literacy in a Digital World**, (p. 196), Mahweh, NJ: Lawrence Erlbaum.

Varış, F. (1978). **Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler**, Ankara: A.Ü. E.F.

Center for Media Literacy. (2003) CML MediaLit Kit™/ A Framework for Learning and Teaching in a Media Age.Available: http://www.medialit.org

Partnership for 21st Century Skills. (2003). A Report and Mile Guide for 21st Century Skills, 10

Partnership for 21st Century Skills. (2003). A Report and Mile Guide for 21st Century Skills, 4

AVRUPA BİRLİĞİ'NE ÜYELİK SÜRECİNDE ÜLKEMİZDE VE AB ÜLKELERİNDE VERİLEN TÜKETİCİ EĞİTİMİ PROGRAMININ KARŞILAŞTIRILMASI

COMPARISON OF CONSUMER EDUCATION PROGRAMS OF THE EUROPEAN UNION (EU) COUNTRIES AND TURKEY WHICH IS IN THE PROCESS OF EUROPEAN UNION (EU) MEMBERSHIP

*Ateş BAYAZIT HAYTA

ÖZET

Tüketici eğitimi, toplumdaki her bireyin bilinçli bir tüketici hatta vatandaş olabilmesi için hazırlanan eğitim programlarını ve araçlarını kapsamaktadır. Tüketici eğitimi; bireyin ekonomik faaliyetlerini yönlendirme, ihtiyaçlarını giderme, kaynaklarını bilinçli kullanma, temel haklarını öğrenme ve pazarı etkileme gücünü hedef alan eğitim ve bilgilendirme yatırımı olarak tanımlanmaktadır. Tüketici eğitimi, tüketicinin kendi ihtiyacına, amacına ve sosyal düşüncelerine uydurulduğu sürece görevini yapabiliyor ve etkili olabiliyor demektir. Bu nedenle eğitim programları, tüketicilerin içinde bulunduğumuz çağın toplumsal ve ekonomik değişmelerini algılayabilecekleri düzeyde geliştirilmelidir.

***Anahtar Kelimeler* :** *Tüketici Eğitimi, Türkiye'de ve AB Ülkelerinde Tüketici Eğitimi Çalışmaları.*

ABSTRACT

Consumer education includes the education programs and equipments prepared for each individual in the society to be a conscious consumer, in fact a citizen. Consumer education is defined as the education and notification investment aiming to direct economic activities, satisfy needs, conscious usage of sources, learning basic rights and affecting the market. This education includes the education programs and equipments prepared for each individual in the society to be a conscious consumer, in fact a citizen. Consumer education can be said that it is doing its duty and affective if it is

fitted to the consumers' own needs, objectives and thoughts. For this, the education programs should be developed according to perceive the consumers' social and economic changes of time.

Keywords : *Consumer Education, Turkey and European Union Countries at Consumer Education Studies.*

- **Yrd.Doç.Dr., Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Aile Ekonomisi ve Beslenme Eğitimi Bölümü, Ankara / Türkiye, e-mail: bayazit@gazi.edu.tr**

Avrupa Birliği'ne Üyelik Sürecinde Ülkemizde ve AB Ülkelerinde Verilen Tüketici Eğitimi Programının Karşılaştırılması

1. Giriş

Baş döndürücü bir hızla gelişen dünyamız bilgi çağı olarak nitelendirebileceğimiz yeni bir döneme girmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi, bilgi akışının hızlanması, tüm dünya ülkeleri için ortak bir üretim ve tüketim modeli yaratarak küresel bir pazar oluşmasına neden olmuştur. Aynı zamanda insanların gittikçe karmaşıklaşan istek ve ihtiyaçlarının karşılanması konusu önem kazanmış ve buna yönelik olarak "tüketim toplumu" adı verilen yeni bir ekonomik ve sosyal yapılanma ortaya çıkmıştır. Her sosyolojik yapılanmada olduğu gibi tüketim toplumu da kendine özgü sorunları gündeme getirmektedir. Aslında refah toplumları yaratmak arzusuyla oluşturulan bu yolda kronikleşmeye yüz tutmuş zor problemlerin insanların sırtına yüklendiği de bir gerçektir. Artık tüketici olmak geçmiş zamanlara oranla çok daha karmaşık ve zordur.

Küreselleşme süreci ile birlikte bilim ve teknolojinin hızla değişmesi neticesinde pazara daha önce hiç sunulmamış malların sunulması ve sunulan malların eskisine oranla daha karmaşık bir yapıda olması, dünya markalarının çoğalması, giderek yaygınlaşan elektronik ticaretin sınır tanımaması, mal ve hizmetlerin çeşitlenmesi, aldatıcı ve yanıltıcı reklamlar gibi yeni satış tekniklerinin yaygınlaşması tüketiciyi pazardaki mal ve hizmetlerin kalitesini, niteliğini ve niceliğini bilemez duruma getirmiştir. Serbest piyasa ekonomisinde pazara hakim olan güçlü firmaların üretim ve pazarlama politikaları karşısında tüketiciler güçsüz durumda kalmıştır (Purutçuoğlu, 2003).

Bunun sonucunda mevcut gelirini mal ve hizmetler arasında akıllıca dağıtmak isteyen tüketiciler açısından da mal ve hizmetlerin ihtiyacı karşılayacak nitelikte olup olmadığı, kalitelerinin nasıl olduğu ve uygun olan mantıklı bir fiyatı nasıl saptayabilecekleri konularında çeşitli problemler ortaya çıkmıştır. Bu problemler karşısında her gün çok sayıda satın alma kararı verme durumunda olan tüketicilerin kendilerine sunulan mal ve hizmetlerden doğabilecek zararları görebilmesi, kullanılan

aldatıcı ve yanıltıcı satış yöntemlerini tanıyabilmesi, kendi ihtiyacına en uygun olan malı / hizmeti seçebilmesi ve isteklerinin malı / hizmeti arz eden firma tarafından karşılanacağından emin olması gittikçe zorlaşmaktadır.

Görüldüğü üzere artık tüketicinin çevresi aynı ihtiyacı karşılayan ve tüketicinin satın alabileceği pek çok mal ve hizmet alternatifi ile doludur. Bu alternatifler karşısında yaşam daha kolaylaşmakta ancak tüketicinin bu çok çeşitli mal ve hizmet arasından seçim yapabilmesi giderek güçleşmektedir.

Her bakımdan daha kompleks bir yapıya dönüşen ekonomik hayatta nihai malı / hizmeti kullanan kişilerin ihtiyaçlarını en iyi biçimde karşılayabilmesi, kişilerin satın aldığı mal ve hizmetin istenilen özelliğe sahip olması ve kişilerin ödedikleri paranın tam olarak karşılığını alabilmesi için tüketicinin bilgilendirilmesi ve eğitilmesi gerekmektedir.

Eğitim ve bilgilendirme birbirini tamamlayan iki unsurdur. Tüketiciyi bilgilendirmek, ona bir araç vermektir. Eğitim ise, bu aracı kullanmayı tüketiciye öğretmektir. Tüketicinin bilgilendirilmesi ve eğitimi tüketicinin korunmasında en önemli noktadır (Terzioğlu ve Yener, 1989).

Tüketicinin bilgilendirilmesi; tüketiciye pazardaki mal ve hizmetlerle ilgili satın alma ve kullanmada yardımcı olacak bilgi ve ipuçlarının (resim, yazı, şekil vb.), fiyat, etiketleme, kalite ve standardizasyon işaretleri gibi yol gösterici, aydınlatıcı rehberlerin bağımsız tüketici örgütleri tarafından sunulması çabalarını ifade etmektedir. Tüketicinin eğitimi ise; bireyin ekonomik faaliyetlerini yönlendirme, ihtiyaçlarını giderme ve pazarı etkileme gücünü artırmayı hedef alan eğitim ve bilgilendirme yatırımı olarak tanımlanabilir.

Tüketicilerin bilgilendirilmesi ve eğitilmesi aynı zamanda evrensel tüketici haklarından birini de oluşturmaktadır. Her ikisi de birbirinin bütünleyicisidir ve iç içe geçmiş durumdadır. Genellikle biri olmadan diğerinin etkinliğinden söz etmek mümkün değildir. Çok uzun zamandır gelişmiş ülkelerin tüketici politikalarında tüketicinin bilgilendirilmesi ve eğitimi ön sıralarda yer alırken, ülkemiz gibi gelişmekte olan ülkelerde bu konudan daha yeni yeni söz edilmeye başlandığı görülmektedir. Tüketici politikalarının etkinliği için yasal ve örgütsel yapı temel koşul olmakla birlikte, bilgilendirilmemiş ve eğitilmemiş tüketicilerle istenilen sonuçlara ulaşılamayacağı da bir gerçektir.

Uzun dönemde tüketicinin korunmasında en ümit verici çözüm yolunun “tüketici eğitimi” olduğu, bilgilendirme ve koruma çabalarının toplum bireylerine “daha iyi tüketici olma” yollarının öğretilmesiyle olumlu sonuçlar vereceği gelişmiş ülkelerde kabul edilen bir görüştür. Tüketici eğitimi programlarının temel amacı da tüketiciye ihtiyaç duyduğu bilgileri nereden ve nasıl bulacağını, bilgiyi nasıl kullanabileceğini öğretmek, tüketicinin mal ve hizmetleri satın alma ve kullanma becerisini geliştirmektir (Kavas, 1991).

1.1. Tüketici Eğitimi

Tüketici eğitiminin sayısız tanımı mevcuttur. Farklı bilim adamları tarafından tüketici eğitiminin çeşitli şekillerde tanımları yapılmıştır. Bu bilim adamlarından Nelson tüketici eğitimini; "*tüketicilerin tatmininin, insani ve maddi kaynakları kullanımının en üst düzeyine erişmesine yardım eden becerileri, kavramları ve anlayışı kazandırmak için bireyleri hazırlamak*"olarak, Bannister ve Monsma ise tüketici eğitimini; "*tüketici kaynaklarını yönetmek için ihtiyaç duyulan bilgi ve becerileri kazanma ve tüketici kararlarına tesir eden faktörleri etkilemek için harekete geçme süreci*" olarak tanımlamışlardır.

Wells ve Atherton ise tüketici eğitimini; "*bir tüketim toplumunda yaşayan bireylerin bugünün karmaşık pazar yerinde var olan fırsatlardan tamamıyla yararlanabilmeleri için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri, tutum ve anlayış ile ilişkilidir"* şeklinde ifade etmişlerdir (Purutçuoğlu ve Bayraktar, 2004).

Tüketici eğitimi toplumu oluşturan farklı gruplar tarafından da tanımlanmıştır:

- *Tüketiciler açısından*; karmaşık pazar ortamında mal ve hizmetlerin seçimi konusunda gerekli bilgileri veren bir eğitimdir.
- *İş adamları açısından*; üretilen mal ve hizmetlerin satılmasını teşvik eden önemli bir eğitimdir.
- *Bürokrasi açısından*; tüketici yararına düzenleyici yasalar çıkarılmasını ve ticari rekabetin teşvik edilmesini sağlayan bir eğitimdir.
- *Tüketici örgütleri açısından*; tüketicilerin aldatıcı / yanıltıcı ticari uygulamalar ve pazarın sömürücü etkileri konusunda bilgi edinmelerini sağlayan bir eğitimdir.
- *Eğitimciler açısından*; çocukluktan yetişkinliğe kadar devam eden süreçte tüketicilerin bilgi ve tecrübelerinin gelişmesine yardım eden pazar ortamında üstlendikleri etkili rolü benimsetmeye çalışan bir eğitimdir (Altıok ve Babaoğul, 2008).

Tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere ekonomik sistemleri anlama, etkili tüketim, insansal ve materyal kaynakların kullanımı, karar verme süreçleri, hedeflerin ve değerlerin başarısı gibi kavramlar tüketici eğitimi tanımlarının içinde yer almaktadır.

En genel ifade ile tüketici eğitimi; "bireyin mevcut ekonomik ve kişisel kaynaklarını istek ve ihtiyaçlarını tatmin edecek tarzda değerlendirmeye yeterli hale getirebilecek düşünce, anlayış ve bilgilendirme süreci" olarak tanımlanmaktadır (Gürdal, 2003).

Bu eğitim ananevi anlamda bir disiplin değildir. Aksine okul öncesinden başlayıp, hayat boyu devam eden bir öğrenme sürecidir. Bu süreçte bireylerin seçimlerini yönlendirmek yerine onları mevcut alternatif ve olanaklardan haberdar ederek amaçlarına en uygun olanı seçmelerine yardımcı olur. Bunun yanı sıra tüketicileri mallar hakkında mümkün olduğu kadar çok bilgi sahibi yapar. Tüketicileri malları ne zaman ve nereden satın alacakları konusunda uyarır. Malların kalitesini nasıl tespit edecekleri ve fiyatlarını nasıl karşılaştıracaklarına dair gerekli olan bilgiyi verir. Tüketicileri

kendi hak ve sorumlulukları konusunda uyararak kendilerini korumalarını sağlar. Ayrıca tüketicilerin gelirlerini en iyi şekilde kullanmalarına yardımcı olur. Devletin tüketiciyi koruma amacına dönük harcamalarının en aza inmesini sağlar. Talebi düzenleyerek enflasyonu önlemede de yardımcı olur (Brooks, 1963).

1.2. Tüketici Eğitiminin Temel Amaçları

İyi bir tüketici eğitimi, bireyin rasyonel bir şekilde hareket ederek kaynaklarını doğru kullanmasına, teknolojiye uyum sağlamasına ve bilinçli tüketiciler yetiştirilmesine yardımcı olur. Tüketici eğitimindeki temel amaç; bireyin tek başına verdiği tüketim kararlarında etkili olan aile, medya, çevre gibi faktörlerin olumsuz etkilerinden korunmasına yardımcı olmaktır. Bunun yanısıra;

- Tüketicinin kendi değer sistemini anlamasına yardım etmek,
- Karar verme yeteneklerini geliştirmek,
- Pazardaki bilgi ve alternatifleri değerlendirmesini sağlamak,
- Satın alma işleminden tatmin olmasını sağlamak,
- Haklarının ve sorumluluklarının bilincine varmasını sağlamak,
- Mal ve hizmetlerin seçimi, satın alımı, kullanımı, tamir ve bakımı gibi konularda yol gösterici bilgiler vermek,
- Para, zaman ve enerji tasarrufu sağlayıcı stratejileri öğretmek,
- Tüketicileri toplumun sosyal değerlerini olumsuz yönde etkileyen aldatıcı, yanıltıcı, gereksiz ve aşırı tüketime yönlendiren reklamlar konusunda uyarmak,
- Tüketiciyi korumaya yönelik çalışmalar yapan ve şikayetlerini çözüme kavuşturan kurumları, dernekleri ve ilgili mevzuatı (yasayı) tanıtmak,
- Diğer tüketicilerin haklarına saygılı, topluma ve çevreye karşı duyarlı, sosyal sorunlarla ilgilenme istekliliği gösteren bilinçli tüketici tipinin geliştirilmesine ve yaygınlaştırılmasına çalışmak,
- Tüketimin ve üretimin kendisini sorgulamak, alternatif üretim ve tüketim modelleri geliştirmek,
- Tüketim ve üretim konusunda yönlendirilen değil, yönlendiren olabilme bilincini vermek,
- Ülke kaynaklarının tüketicilerin temel ihtiyaçlarına uygun olarak en rasyonel biçimde kullanılmasında etkili olmak,
- Doğru ve sağlıklı bir tüketim kültürü ve anlayışı geliştirmek,
- Mal ve hizmetleri satın alırken temel amacın sosyo-ekonomik ve kültürel ihtiyaçları karşılamak olduğunu, tüketimin sosyal statü göstergesi olarak kullanılmaması gerektiği görüşünü benimsetmek ve bu bilinci kazandırmaktır (Ortabostan, 1999; Makela ve Peter, 2004).

2. Türkiye'de Tüketici Eğitimi Faaliyetleri ve Hedefleri

2.1. Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda Tüketici Eğitimi Çalışmaları

Türkiye'de eğitime olan talep günden güne artmaktadır. Ülkemizde ailenin niteliğinde, toplumsal yapıda, tüketim anlayışında, insan haklarında, bilim ve teknolojide çok hızlı değişimler gözlenmektedir. Farklılaşmalar ve teknolojideki değişimler doğrultusunda eğitim sistemleri sürekli revize edilerek, yeni gelişmelere uyum sağlamak için eğitim sürelerinden, okul türlerine ve eğitim programlarına kadar her alanda reformlar yapılmaktadır.

Konu tüketici eğitimi ile ilgili çalışmalara geldiğinde ise; 1995 yılında 4077 Sayılı Tüketicinin Korunması Hakkındaki Kanun'un çıkarılması ile birlikte bu yasanın 20. maddesinde yer alan "*tüketicinin eğitilmesi konusunda örgün ve yaygın eğitim kurumlarının eğitim programlarına Milli Eğitim Bakanlığı'nca gerekli ilavelerin yapılacağı*" belirtilmişse de ilgili derslerin bütün kitaplarında bu konu yeterince yer almamaktadır.

Ülkemizde tüketici eğitimi ile ilgili konulara bugüne kadar yalnızca İlköğretim okullarının 1-2-3. sınıflarından itibaren Hayat Bilgisi ve Türkçe derslerinin konuları içinde, 4. ve 5. sınıflarda Fen ve Teknoloji ile Türkçe derslerinin konuları içinde, 6. sınıfta Sosyal Bilgiler, Bilim-Teknoloji-Toplum, Matematik ve Tarım derslerinin konuları içinde, 7.sınıfta Matematik ve Tarım derslerinin konuları içinde ve 8. sınıfta Vatandaşlık Bilgisi dersinin konuları içerisinde rastlanılmaktadır. Kaynakları etkin kullanma becerisi, bütçe yapma, bilinçli alışveriş, tüketicinin haklarını arama ve kullanma yolları, gıda güvenliği gibi bilinçli tüketici olmaya teşvik edecek konular daha çok ilköğretim dönemindeki öğrencilere kazandırılmaktadır. Ortaöğretim döneminde ise, tüketici eğitimi konuları sadece proje hazırlama dersi kapsamında öğrencilere verilmektedir (Altıok ve Babaoğul, 2008).

Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1993 tarihli ve 2389 Sayılı Tebliğler Dergisinde Dünya Standardizasyon kavramının ve tüketici bilincinin kitlelere çok küçük yaşlardan itibaren kazandırılması amacı ile ilköğretim, lise ve dengi okulların eğitici çalışmalar yönetmeliğinin 17.maddesinde belirtilen eğitici kollara "*tüketiciyi koruma kolu*" eklenmiştir. Çocuklara bilinçli tüketim şuurunu kazandırmak amacı ile oluşturulan tüketici kolları; okullarda öğrencileri eğitici ve bilgilendirici yazı ve afişlerle panolar hazırlamakta, alışveriş merkezlerine geziler düzenlemekte, 15 Mart Dünya Tüketiciler Günü ve 14 Ekim Standartlar Haftası bu okullarda çeşitli etkinlikler planlanmaktadır. Lise ve dengi okullarda iki saatlik seçmeli bir ders olan Standardizasyon ve Kalite I dersinde Türkiye'de Standart ve Standardizasyon çalışmaları ünitesinde alışveriş öncesinde, sırasında ve sonrasında dikkat edilecek hususlar işlenmektedir. Ayrıca Türk Standartları Enstitüsü'nden belgeli ürünlerin tüketicilere sağladığı yararlar ve TSE'nin tüketicileri korumaya yönelik çalışmalarına da yer verilmektedir.

Tüketici bilincinin eğitim ve öğretim çağındaki çocuklara aşılanması amacı ile Milli Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği'ne uyum süreci çerçevesinde 1997-2001 yılları arasında toplam 184 eğitim programı hazırlamış ve ilköğretimden başlayarak kademeli olarak ortaöğretimi de kapsayacak şekilde yaşanan gelişmelere bağlı olarak müfredat programlarında çeşitli değişiklikler ve program geliştirme çalışmaları yapılmıştır.

Yarınlarımızı emanet edeceğimiz çocuklarımıza iyi birer vatandaş olmak için gerekli olan temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırıp, onları milli ahlâk anlayışına uygun olarak yetiştirmeyi amaçlamış olan sekiz yıllık zorunlu ilköğretim sürecinde yeni müfredat programı ile tüketici eğitimine yönelik kazandırılması amaçlanan hedefler Tablo 1'de görülmektedir (Altıok ve Babaoğul, 2010).

Tablo 1. Türk Milli Eğitim Sisteminde Tüketici Eğitimine Yönelik Hedefler

		HEDEFLER
T Ü R K İ Y E	1.	Okuldaki kaynakların neden bilinçli tüketilmesi gerektiğini öğrenir.
	2.	Bilinçli tüketici olmanın ayırt edici özelliklerini araştırarak okuldaki kaynakları bilinçli tüketmenin önemini kavrar.
	3.	İnsanların niçin tasarruf yaptıklarını araştırır ve yeterli para birikinceye kadar isteklerini erteler.
	4.	Evdeki kaynakları bilinçli olarak tüketir.
	5.	Kişisel bakımını yaparken kaynakları tutumlu kullanır.
	6.	Tüketici olarak sahip olduğu hakları bilir ve bilinçli tüketici davranışları sergiler.
	7.	Kaynakları bilinçli olarak tüketmenin aile bütçesine katkısını açıklayan sözlü, yazılı ya da görsel etkinliklerde bulunur.
	8.	Besinlerin tazeliğinin, temizliğinin ve içerdiği katkı maddelerinin sağlığa etkilerini araştırır ve sunar.
	9.	Paketlenmiş besinler üzerindeki son kullanma tarihinin önemini bilir.
	10.	Besin çeşitlerinin bilimsel ve teknolojik gelişmelere paralel olarak arttığını fark eder.
	11.	Yiyeceklerin seçiminde ve korunmasında dikkat edilmesi gerekenleri araştırır.
	12.	Sebze ve meyvelerin yıkanarak yenmesine özen gösterir.
	13.	Besin alışverişinde dikkat edilmesi gerekenleri listeler.
	14.	İstek ve ihtiyaçlarını ayırt eder.
	15.	İhtiyaçlardan hareket ederek insanların temel ihtiyaçları hakkında çıkarımlarda bulunur.

	16.	Mevcut kaynaklarla ihtiyaçlarını ilişkilendirir.
	17.	Satın alacağı ürünleri belirlenen standartlara göre değerlendirir.
	18.	Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.
	19.	Kullandığı bazı ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını oluşturur.
	20.	Tüketici olarak hakları ihlal edildiğinde yasal yollarla haklarını arar.
	21.	Aldığı ürünlerin son kullanma tarihine dikkat etmenin bir tüketici hakkı olduğunu fark eder.
	22.	Sorunlara getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.
	23.	Sosyal bilgilerin, T.C'nin etkin bir vatandaşı olarak gelişimine katkısını ifade eder.
	24.	Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.
	25.	Kitap, CD, kaset gibi materyalleri yasalara uygun şekilde üreten ve satan yerlerden almaya özen gösterir.

Kaynak : www.ttkb.meb.gov.tr

2.2. Yükseköğretimde Tüketici Eğitimi Çalışmaları

Ülkemizde lisans ve lisansüstü düzeyde tüketici eğitimi programlarına sahip olan yükseköğrenim kuruluşları arasında H.Ü İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Aile ve Tüketici Bilimleri Bölümü, G.Ü Mesleki Eğitim Fakültesi Aile Ekonomisi ve Beslenme Eğitimi Bölümü ile aynı üniversitenin Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Aile ve Tüketici Bilimleri Eğitimi Bölümü gösterilebilir. Üniversitelerimizin bu ilgili bölümlerinde tüketici eğitimi hem ders olarak okutulmakta hem de bu bölümlerde konunun uzmanları akademisyenler tarafından tüketici satın alma davranışları, tüketicinin korunması, tüketicilerin bilgilendirilmesi ve eğitilmesi konularında ulusal ve uluslararası düzeylerde çok çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Yapılan araştırma ve çalışmaların sonuçları da yazılı, görsel ve sözlü medyada, konferans ve seminerlerde sunulmaktadır (Çavuşoğlu, 2006).

2.3. Halk Eğitim Merkezlerinde Tüketici Eğitimi Çalışmaları

Tüketici eğitimi ömür boyu süren bir süreci kapsadığı için bu eğitimin örgün eğitim kurumlarının yanı sıra yaygın eğitim kurumlarında da verilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda ülkemizde Halk Eğitim Merkezlerindeki kursiyerlere iyi bir üretici ve bilinçli bir tüketici olma

niteliğini kazandırmak amacıyla 40-80 saatlik bir programdan oluşan "tüketici eğitimi ve girişimcilik" kursu verilmektedir.

Diğer taraftan sivil tüketici örgütleri, belediyeler, Türkiye İş Adamları Derneği, Türk Standartları Enstitüsü gibi kuruluşlar da çeşitli söyleşi, panel, sempozyum, basın açıklamaları, radyo ve televizyon konuşmaları gibi etkinlikler ile çeşitli konularda broşür, bülten, dergi gibi yazılı basın araçları ile tüketici eğitimi konusunda çalışmaları olmaktadır (Peker, 1993; Durukan, 1995).

3. AB Ülkelerinde Tüketici Eğitimi Sistemi

Avrupa Birliğine üye ülkelerde "*Tüketiciyi Koruma Politikası*" adı altında tüketicinin eğitimi üç ayrı program kapsamında ele alınmaktadır. 1975 yılında kabul edilen ilk tüketiciyi bilgilendirme ve koruma programı ile tüketicilerin beş temel hakkı (sağlık ve güvenliğin korunması hakkı, ekonomik çıkarların korunması hakkı, sesini duyurma hakkı, temsil edilme hakkı, aydınlatılma-eğitilme-bilgilendirilme hakkı) üzerinde durulmaktadır. Bu dönemde Avrupa komisyonu tarafından genç tüketicilerin eğitim metotlarını test edecek deneme okulları açılmıştır. 1981-1986 dönemini içine alan ikinci programda ise, tüketicilerin eğitimi konusunda yetişkinlerin eğitimine yer verilmekte ve bu hususta sendikalar, kadın örgütleri, standardizasyon kuruluşları, kooperatif gibi kurumların yer alması üzerinde durulmaktadır. 1987-1991 yılları arasında uygulanan üçüncü dönemde, AB'ye tam üye ülkeler zorunlu eğitimde okutulacak konular arasına tüketici eğitimini de almayı kabul etmişlerdir.

Tüketici eğitimi, bugün Avrupa'da binlerce okul ve sınıfta kapsamlı olarak verilmektedir. Avrupa komisyonu tarafından yürürlüğe konulan Tüketicinin Korunması politikalarına bağlı olarak tüketici eğitiminin önemi her geçen gün giderek artmaktadır. Geçmiş yıllara bakıldığında, okullarda yapılan eğitimsel düzenlemeler sırasında tüketici eğitimi konularına ihtiyaç duyulduğu saptanmıştır (Arpacı, 1999).

AB'ye üye ülkelerde tüketici eğitimi; bireylerin yaş, olgunluk düzeyi, sosyal ve ekonomik durumuna bağlı olarak değerlendirilmekte ve tüketici eğitimini geliştirmek üzere öğretmen yetiştiren okullarda konu program kapsamına alınmaktadır. Bununla birlikte özel kuruluşların da tüketicilerin eğitimine yönelik olarak program geliştirme, rehber hazırlama ve dergi çıkarma gibi etkinlikleri bulunmaktadır. Bu anlamda okullara tüketici eğitimi ile ilgili ücretsiz film, kaset, cd ve broşürler gönderilmekte, eğitmenler için geziler düzenlenmekte ve üniversite araştırma merkezleri ile beraber ortak eğitim programları hazırlanmaktadır (Babaoğul ve Hazer, 2000).

Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde uygulanan tüketici eğitimi uygulamaları Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. Avrupa Birliği'ne Üye Ülkelerde Tüketici Eğitimi Sistemleri

Belçika	Tüketici eğitimi programı, 25 yıldan uzun süredir Fransızca konuşan kesimde ilk ve orta öğretim programlarında bir bütünlük oluşturacak şekilde verilmektedir. Flaman kesimde ise, müfredat programı içerisinde sarmal şekilde zorunlu olarak verilmektedir.
Almanya	Tüketicilik (consumerism) konuları Almanya'da kreş döneminden itibaren tüm okulların müfredat programlarında yer almaktadır.
Yunanistan	Tüketici eğitimi konuları eğitim elemanları için müfredatın vazgeçilmez parçalarından biridir.
İspanya	Tüketici eğitimi konularının sarmal olarak verilmesi önem taşımaktadır. Çok sayıda okul tarafından kullanılan yerel network alanı mevcuttur. Bunlar sayıca fazla olup, devlet tarafından desteklenmektedir.
Fransa	Tüketici eğitimi, müfredat programında yer almamasına karşın okullara didaktik materyaller konusunda destek verilmekte ve çeşitli tavsiyelerde bulunulmaktadır. Ayrıca iki televizyon kanalında haftada altı dakikalık tüketim ve tüketici ile ilgili yayınlar yapılmaktadır. Bölgesel tüketici birliklerine ise haftada 1.5 saatlik program için yerel şebekelere yayın imkanı verilmektedir.
İtalya	Tüketici eğitimi müfredat programında yer almamakla beraber eğitim elemanları isteğe bağlı olarak bu konuya ilişkin didaktik materyaller hazırlamaktadırlar.
Lüksemburg	Okullarda zorunlu olarak tüketici eğitimi programı olmamasına rağmen sorumlu tüketim açısından genç neslin bu konuda eğitilmesi büyük önem taşımaktadır.

Portekiz	Tüketici eğitimi konuları yerel bir network vasıtası ile verilmekte ve devlet tarafından da desteklenmektedir.
İngiltere	Tüketici eğitimi konuları ulusal eğitim müfredatında vatandaşlık dersinin konusu olarak tüm sınıflarda öğretilmektedir.
Bulgaristan	Okullarda zorunlu olarak okutulmamasına karşın üniversitelerin sosyoloji, ekonomi, işletme gibi bölümlerinde tüketici davranışı ve psikolojisi okutulan dersler arasındadır.
Çek Cumhuriyeti	Tüketicilerle ilgili değişim çok hızlı yaşandığından henüz hakları konusunda tam bilgi sahibi değildirler.
Kıbrıs	Tüketici eğitimi konuları müfredatta bir bütünlük içerisinde yer almaktadır. Özellikle tüketici sağlığı ve haklarına ilişkin konular önem kazanmaktadır.
Litvanya	Tüketici eğitimi konuları okul müfredatında zorunlu olarak yer almamasına karşın bu konulara ilgi her geçen gün artmaktadır. Bu alana ilişkin projelerin geliştirilmesine başlanmıştır.
Letonya	Tüketici eğitimi müfredatın bir parçası değildir. Fakat son zamanlarda devlet bu konuda yeni stratejiler geliştirmektedir. Yakın gelecekte tüketici eğitimi konularının farklı eğitim düzeylerinde verilmesi planlanmaktadır.
Macaristan	Tüketici eğitimi konuları müfredat programında yer almamaktadır.
Polonya	Tüketici eğitimi okul müfredatının bir parçası değildir. Sadece girişimcilik, toplum bilgisi vb. derslerde tüketici ile ilgili bazı konular yer almaktadır.
Romanya	Tüketici eğitimi müfredat programında beslenme derslerinin içerisinde yer almaktadır. Fakat bu dersler seçmeli derslerdir.
	Okullarda tüketici eğitimi zorunludur. Çünkü

Slovenya	tüketiciler hakları ile ilgili çok az bilgiye sahiptirler. İlk ve orta öğretim ders programlarına tüketicinin korunmasına ilişkin temel bilgilerin ilave edilmesi düşünülmektedir.
Slovakya	Tüketici eğitimi müfredatın bir parçası değildir. Bu alanla ilgili çeşitli projeler yapılmakta, öğretmenler bu projelerde yer almaları için teşvik edilmektedir.

Kaynak : (www.e-cons.net Consumer Education in the classroom. 16/03/2006).

ABD (Amerika Birleşik Devletleri) : Amerika'da tüketici eğitimi devlet politikası içerisinde yer almaktadır. Tüketiciyi koruma hareketlerinin ilk başladığı yer olan Amerika'da bazı eyaletlerde tüketici eğitimi zorunlu ders olarak okutulmaktadır. Eğitim Bakanlığı'nın tüketici eğitimine yönelik hedefleri; tüketicilerin yasa ve hakları konusunda bilgi sahibi olmalarını sağlayarak, pazar ortamında kendilerine olan özgüvenlerini geliştirmek, tüketici olarak haklarını aramalarını sağlamak, sorumlulukları konusunda fikir sahibi olan donanımlı tüketiciler yetiştirmek, toplum ve ekonomik hayatın karmaşası içerisinde öğrencilere, tüketici olarak rollerini belirlemelerine yardımcı olmaktır. ABD'de öğrencilere okutulmakta olan tüketici eğitimi konuları amaç yönünden eyalet bazında değişim göstermektedir. Her eyalet kendi sınırları içerisinde yaşam tarzına ve geleneklerine uygun olarak müfredat programına sahiptir. Öğrenciler derslerde genel olarak Amerikan vergi sistemi, yasal hakları, bilinçli alışveriş ilkeleri, ödeme şekilleri, sigortalar, kredi ve banka işlemleri, reklamlar vb. konularda bilgi sahibi olmaktadırlar (Knights, 2000).

Nordik Ülkeleri : Nordik ülkelerinde okul çağında olan her çocuğa ilkokul ve ortaokulda, gençlere de lisede zorunlu olarak tüketici eğitimi dersi verilmektedir. İlgili bakanlıklar tüketici eğitimi programları geliştirmekte ve gerekli değişimleri yapmaktadırlar. Tüketici eğitimi konusunda hedeflere ulaşmada etkili bir ders programının geliştirilmesi ve etkin bir şekilde uygulanması önem taşımaktadır. Öğretme metotlarının öğrencilerin ilgi düzeylerine, alışkanlık ve tecrübelerine yakın olarak tasarlanmış olması tüketici bilincini öğrencilere kazandırma da etkili olmaktadır. İnsan hakları ve tüketim ilişkisinin kavranmasına ilişkin temel bilgiler, yaşam kalitesi ve sürdürülebilir tüketim kavramları, bütçe yapma, fiyat-kalite karşılaştırması, yasal hak ve sorumluluklar, reklamlar, ürün güvenliği vb. müfredat programında yer alan temel konular arasındadır (Altıok ve Babaoğul, 2008).

İlk ve ortaöğretim müfredatı kapsamında AB ülkelerindeki öğrencilere verilmekte olan tüketici eğitimi konuları ile amaçlanan hedefler Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3. AB'ye Üye Ülkelerin Tüketici Eğitimine Yönelik Hedefleri

		HEDEFLER
AB ÜLKELERİ	1.	Öğrenci yararlı ve zararlı besin maddelerini birbirinden ayırt etmeyi öğrenir.
	2.	Genetiği değiştirilmiş, ekolojik, diyet, zenginleştirilmiş besin maddeleri içeren ürünleri bilir.
	3.	Dengeli beslenme kurallarını öğrenir.
	4.	Gıda maddeleri üzerindeki etiket bilgilerini anlamaya çalışır.
	5.	Gıda maddelerini satın alma, tüketme ve muhafaza etme yöntemlerini öğrenir.
	6.	Ürünlerin farklı şekillerde pazarlama yollarını öğrenir.
	7.	Ticari yöntemlerin tüketime olan etkisini gözlemler.
	8.	Farklı ödeme yöntemlerini öğrenir.
	9.	Rasyonel tüketim alışkanlıkları ve tutumlarının neler olduğunu değerlendirir.
	10.	Ailede sabit giderleri oluşturan hizmetleri öğrenir.
	11.	Enerji kaynaklarının kullanımında duyarlı hareket eder ve enerji tasarrufunu öğrenir.
	12.	Ev satın alma ve kiralamada vatandaşlık haklarını öğrenir.
	13.	Emlak ofislerinin işlevlerini öğrenir.
	14.	Reklamların amacını öğrenir.
	15.	Reklamların daha çok çocuk ve genç tüketicileri etkileme amaçlı yapıldığını bilir.
	16.	Reklamlarda tüketiciyi etkilemek amacıyla ön plana çıkarılan öğeleri öğrenir.
	17.	İlgi alanlarına ve yaşa göre farklı oyuncak grupları olduğunu öğrenir.
	18.	Oyuncaklarla ilgili temel güvenlik kurallarının önemini bilir.
	19.	Kırılan ya da bozulan oyuncaklarının tamir ettirmeyi ya da yardım kuruluşlarına bağışlamasının doğru olacağını bilir.
	20.	Oyuncak satın alırken etiketini dikkatlice incelemenin önemini kavrar.
	21.	Tehlikeli ürünleri bilir, ürün etiketlerindeki işaretlere ve uyarılara dikkat eder.
	22.	Ev kazalarını ve önleme yollarını öğrenir.
	23.	Evlerindeki risk faktörlerine karşı hassasiyet kazanır.
	24.	İlkyardım yollarını ve tehlike anında bağlantı kurabileceği kuruluşları öğrenir.
	25.	Çevreye karşı daha duyarlı olur.

	26.	Çevresel problemleri önlemede atıkları ayırmanın önemini fark eder.
	27.	Farklı atıkların nerelerde depolanacağını ve hangi ürünlerin geri dönüşümle kazanıldığını öğrenir.
	28.	Geri dönüşüm, yeniden kullanma, yeniden kazanma kavramlarını bilir.
	29.	Satın aldığı ürünün çevreye olan pozitif ya da negatif etkilerini düşünür.
	30.	Giysilerin üzerindeki bilgilendirme etiketlerinde yer alan sembolleri bilir ve satın alma sırasında dikkat eder.
	31.	Piercing ya da dövme kullanırken karşılaşabileceğin riskleri bilir.
	32.	İnceltici olduğu iddia edilen gençler arasında kullanımı sakıncalı olan diyet ürünlerine karşı bilinçli davranır.
	33.	Hastalık semptomlarını öğrenir.
	34.	Kozmetik ürünler satın alırken etiket bilgilerini kullanır.
	35.	Estetik ameliyatların maliyetlerini ve risklerini bilir.
	36.	Temel ev ekonomisi kurallarını bilir.
	37.	Tüketici olarak haklarını ve sorumluluklarını bilir ve ona göre hareket eder.
	38.	Tüketici organizasyonları, teşkilatları ve işlevlerini öğrenir.
	39.	Tüketici uyuşmazlıklarının çözümünde kullanılan alternatifleri öğrenir.
	40.	Tüketicilerin bilgilendirilmesini sağlayan örgütleri bilir.

Kaynak : UNEP (United Nation Environment Programme).

4. Sonuç ve Öneriler

Tüketici eğitimi, tüketicinin korunmasında ve tüketici sorunlarının çözümünde en etkili faaliyetlerdendir. Çünkü bu eğitim, kişinin davranış ve değerlerini değiştirici bir disiplindir. Kişi değişmedikçe kişinin dışında değişen yasa ve uygulamaların fazla bir önemi yoktur. Eğitilmiş bir tüketici profilinin geliştirilmesi ile tüketicinin bu gücünü sağlıklı ve etkili bir biçimde göstermesi, ihtiyaçlarına göre önceliklerini daha iyi saptayabilmesi ve bilinçli bir tüketici kitlesinin oluşması mümkündür.

Eğitilmiş tüketici, kendi bütçesi ve ülke ekonomisi açısından kararlarının sonuçlarını düşünen kişidir. Tüketici eğitimi, her tüketicinin kendi ihtiyacına, amacına ve sosyal düşüncelerine uydurulduğu sürece görevini yapabiliyor ve etkili olabiliyor demektir. Bu nedenle eğitim programları tüketicinin ekonomik ve toplumsal değişmeleri algılayabilecekleri düzeyde geliştirilmelidir. Tüketici eğitiminde temel amaç, tüketiciye ihtiyaç duyduğu bilgileri nereden ve nasıl elde edeceğini, bu bilgileri nasıl değerlendireceğini, nasıl kullanabileceğini öğretmek ve böylece mal ve hizmetleri satın alma ve kullanma becerisini geliştirmek, üretim ve bölüşüm şartlarının sorgulanmasını, bir bütün

olarak çevre bilincini, üretimin olduğu kadar tüketimin de niteliğini belirleyen ekonomik ve toplumsal tercihlerde taraf olmayı içermektedir.

Tüketici eğitimi, tüketicinin değerlerini ve kabiliyetlerini geliştirerek, tüketimden maksimum fayda sağlamasına, karar verme kapasitesini artırmasına, ekonomiyi ve değişen piyasa koşullarını anlamasına yardımcı olmaktadır. Her tüketici diğerinden farklı tüketim davranışına sahip olmakta ve her gün yeni davranışlar öğrenmektedir. Olumsuz davranışları ve anlayışı değiştirmek eğitimle mümkün olabilmektedir. Eğitimle birlikte tüketiciler önceliklerini saptayarak gerçekçi ve planlı satın alma davranışını benimseyebilir ve böylece para, zaman ve enerji tasarrufu sağlayabilmek mümkün olabilir. Tüketiciler satın alma sırasında ürünlerin etiketlerine, içerdikleri maddelere dikkat ederek, doğaya zarar vermeyen, fazla ve zararlı atık oluşturmayan ve yeniden kullanabilen maddelerden yapılmış ya da bu tür maddelerle ambalajlanmış ürünleri tercih edebilirler. Ayrıca evsel atıkları azaltabilirler. Örneğin; boşalan cam, plastik ve kağıt ambalajlar saklanarak ya da diğer atıklardan ayrı toplanarak yeniden kullanılabilir.

Formal eğitim sistemi içerisinde çocuklar ve gençler bugünün ve yarının dünyasında yaşamak için yeterli bir şekilde hazırlanamıyorlarsa o zaman eğitimin faydasından bahsetmek imkansızdır. Eğitim sistemini öğrencinin günlük yaşamı ile ilgili hale getirmek ve tüketici eğitimine bu sistem içerisinde esaslı bir yer ayırmak gerekir. Çocuklara, gençlere, yetişkinlere haklarının ve sorumluluklarının bilincinde, mal ve hizmetler arasından bilinçli bir seçim yapma yeteneğine sahip, iyiyi kötüden ayıran tüketiciler olarak hareket etmelerini sağlayacak şekilde eğitilme imkanı temin edilmelidir. Bu amaçla tüketiciler özellikle çağdaş ekonominin ilkeleri hakkında temel bilgilere sahip kılınmalıdır.

Tüketici eğitimi konularının öğrencilerin ilgi düzeylerine, alışkanlık ve tecrübelerine yakın olarak tasarlanmış olması tüketici bilincinin kazandırılmasında büyük önem taşımaktadır. Eğitim programlarında öğrencilere verilmekte olan tüketici eğitimi konularının yeterlilik düzeyini saptamak, farklı demografik ve sosyo-kültürel özellikteki öğrenciler üzerinde yapılacak araştırmaların sayısının arttırılması yararlı olacaktır.

Örgün eğitimin bir tamamlayıcısı olan yaygın eğitim kurumları da tüketicinin eğitimi konusunda desteklenmelidir. Tüketicilerin eğitimine yönelik materyallerin geliştirilmesi ve üretilmesi için çaba gösterilmelidir. Örgün ve yaygın eğitimdeki öğretim materyalleri arasındaki tutarlılık teşvik edilmelidir.

Ayrıca tüketicinin bilgilendirilmesinde ve eğitiminde devlete, üniversitelere, özel kuruluşlara ve tüketici örgütlerine de önemli görevler düşmekte ve bu birimler arasında uyumlu bir iş birliğinin yaratılması ve konu ile ilgili yapılan bilimsel çalışmaların desteklenmesi gerekli görülmektedir.

Kaynaklar

Altıok, N., Babaoğul, M . (2008) . Tüketici Eğitimi, Önemi, Türkiye ve Çeşitli Ülkelerdeki Uygulamalar. Standart Ekonomik ve Teknik Dergisi. 47(550);56-61.

Altıok, N., Babaoğul, M . (2010) . Türkiye'de ve AB Ülkelerinde Tüketici Eğitimi. Tüketici Yazıları II. Hacettepe Üniversitesi Tüketici-Pazar-Araştırma-Danışma Test ve Eğitim Merkezi. Ankara.

Arpacı, T . (1999) . Türkiye'de ve Avrupa Birliğinde Tüketici Haklarının Korunması ve Tüketici Örgütleri. Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Babaoğul, M., Hazer, O . (2000) . Tüketicinin Korunması ve Eğitimine İlişkin Tüketici Görüşleri. Türkiye Sosyal Bilimler Dergisi. 4(1);119-128.

Brooks, T.M . (1963) . Consumer Education. Journal of Home Economics. 59(5);327-336.

Çavuşoğlu, N . (2006) . Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Tüketici Eğitimi Konusundaki Bilgi ve Davranışlarının İncelenmesi. Ankara Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Durukan, D . (1995) . Halk Eğitim Merkezlerine Devam Eden Yetişkinlerin Tüketici Eğitimine Olan İhtiyaçları. Ankara Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Gürdal, T . (2003) . Kitle İletişim Araçlarının Farklı Sosyo-Ekonomik Özelliklerdeki Tüketicilerin Tüketici Eğitimi Konusundaki Bilgi ve Davranışlarına Etkisi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Kavas, A . (1990) . Gelişmiş ve Gelişmekte Olan Ülkelerde Tüketici Eğitimi. Standart Ekonomik ve Teknik Dergisi. 29(346);14-17.

Kavas, A . (1991) . Tüketici Eğitiminin Önemi. Verimlilik Dergisi. Milli Prodüktivite Merkezi Yayını. 20;63-71.

Knights, C . (2000) . Educating Tomorrow's Consumers Today. Consumer International Publication.

Makela, C., Peter, S . (2004) . Consumer Education: Creating Consumer Awareness Among Adolescents in Botswana. International Journal of Consumer Studies. 2(1);26-65.

Ortabostan, S . (1999) . Gecekondu Bölgelerinde Ev Kadınlarına Yönelik Tüketici Eğitimi Programı Kapsamının Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma. Ankara Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Peker, S . (1993) . Yetişkin Tüketicilerin Tüketici Eğitimi İhtiyaçları. İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul.

Purutçuoğlu, E . (2003) . Lise Öğrencilerinin Tüketici Eğitimi İhtiyacının Belirlenmesi. Ankara Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Purutçuoğlu, E., Bayraktar, M . (2004) . Türk Ortaöğretim Öğrencileri Arasında Tüketici Eğitimi İhtiyacının Araştırma. International Journal of Consumer Studies. 28(5);443-453.

Terzioğlu, G., Yener, M . (1989) . Tüketici Ünite Olarak Aile. Türk Ailesinin Sosyal ve Ekonomik Durumu Sempozyumu. S.59-69. Ankara.

UNEP . (2004) . United Nation Environment Programme. Europen Stakeholder Meeting on Sustainable Consumption and Production Background Paper. Nowember 25-26. Ostend. Belgium.

TARİH ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİRİNCİ DÜNYA SAVAŞI'NA İLİŞKİN NEDENSELLİK ANLAYIŞLARININ İNCELENMESİ

AN ANALYSIS OF THE CAUSALITY PERCIPIENCE OF HISTORY TEACHERS ABOUT THE WORLD WAR I

Yasemin ER[1]
Gazi Osman Paşa Üniversitesi Eğitim Fak. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim DaIı
Tokat/ TÜRKİYE[1]

İsa TAK[2]
Gazi Osman Paşa Üniversitesi Eğitim Fak. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı Tokat/TÜRKİYE
yasmin_er82@hotmail.com[1]
isatak@gop.edu.tr[2]

ÖZET

Çağımız her ne kadar bilim ve teknoloji çağı olsa da insanoğlunun geçmişe dair merakı Tarih ilminin popüler olmasını sağlamaktadır. Geçmişe ve bugüne dair aradığımız her şey tarihte gizlidir. Tarih üzerinde tartışmaların bu kadar yoğun olmasındaki gerekçe ise geçmişten günümüze gelen bağların anlamlılığını ortaya koymak ve bugünümüzü anlamaya çalışmaktan ibarettir. Tarih metodolojisi içinde tarihsel olaylar; yer, zaman, kanıt kullanılarak ve neden-sonuç ilişkisi içinde açıklanır. Tarih için nedensellik, tarihi olayların aydınlatılması için hayati bir öneme sahiptir. Çünkü tarih incelemesi nedenlerin incelenmesidir. Hem nedenlerin bilinmesi hem de doğru neden-sonuç ilişkisinin kurulması tarihi anlamak için esastır. Tarih de nedensellik ilişkisi fen bilimlerine göre daha karmaşıktır. Tarih de bir olay bir başka olayın nedeni iken aynı zamanda başka bir olayın sonucu niteliğindedir. Tarihteki neden-sonuç ilişkisinin karmaşıklığı, tarih dersinin öğrenciler tarafından anlaşılamamasına ve tarihin ezberlenen bilgiler yığınına dönüşmesine sebep olmaktadır.

Birçok sebebi ve birçok sonucu olan karmaşık tarihi konuların iyice anlaşılabilmesi açısından nedensellik ilişkilerinin kurulabilmesi ve açıklanabilmesi önemlidir. Nedensellik ilişkisini kurabilmek tarihsel düşünme becerisinin kazanılmasıyla alakalıdır. Tarih öğretmenlerinin de tarihsel düşünme becerisine sahip olması gerekmektedir. Yapılacak olan bu çalışmayla tarih öğretmen adaylarının Birinci Dünya Savaşına dair kurdukları nedensellik ilişkisi ortaya konmaya çalışılacaktır. Araştırmada Betimsel Analiz yöntemi kullanılacaktır. Araştırmacı tarafından geliştirilecek olan Birinci Dünya Savaşının neden ve sonuçlarının yer aldığı sebep-sonuç diyagramıyla öğrencilerin nedensellik ilişkisi analiz edilecektir.

Anahtar Kelimeler: Nedensellik, Nedensellik İlişkisi

ABSTRACT

The interest of humankind in past makes the science of History a popular genre despite the recent developments in science and technology; what we are looking for about past and present is hidden in history. The reason of why we have so many heated discussions about past is, in a way, about revealing our meaningful connection with the past and trying to grasp the happenings today. Historical events in history methodology are given through the use of place, date and time along with cause-effect relationship. Causality for history is vital in terms of illuminating the historical occasions since the analysis of history is the analysis of reasons. Knowing the reasons and establishing cause-effect relationships are crucial in order to be able to understand history. The causality relationships in history are more complicated than those of natural sciences. In history, while a historical event is the reason of another event, it might also be the result of another event. The complicacy of historical events might cause students not to fully understand history courses and make history a course in which lots of bulky things have to be learned by heart. It is important to establish a causality relationship so that these historical subjects which seem to be so complicated might be grasped and internalized in an easier way. The establishment of causality relationship is about acquiring historical thinking skill. Thus, history teacher should have historical thinking skill. In this study, the causality relationships of history teachers about the World War I are to be revealed and the method of Descriptive Analysis is to be utilized. The causality relationships are to be analyzed through the diagram in which the reasons and results of World War I, which were designed by the researcher of this study, are to be indicated.

GİRİŞ

İnsanlığı ilgilendiren, meraklandıran ve insanlığa fayda sağlayan bütün bilim dalları gibi, tarih ilmi de popülerliğini korumaktadır. Tarihin günümüzde bu kadar merak uyandırmasını sağlayan bazı sebepler vardır ve bu sebepler zaman zaman değişiklik gösterebilir. Toplumun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik durum, siyasi ve kültürel gelişmeler toplumun geçmişteki olaylara ilgi ve merakla yaklaşmasını sağlamaktadır. Geçmişteki siyasi ve kültürel yaşanmışlıklar bugünün insanı tarafından araştırmaya ve anlaşılmaya çalışılmaktadır. Çünkü, insan ve insan davranışlarına ait her şey merak konusudur.

Tarihin bilinen tanımlarına bakıldığı zaman, yukarıda bahsedilen “insan ve insan davranışları” çerçevesinde tanımlandığı görülür. Tarih ile ilgili yapılan bazı tanımlar şöyledir: Togan (1985: 2) “ içtimai bünyenin azası olmak itibariyle insanlığın fiil ve fikirlerinin inkişafını takip eden bilgiler” olarak tanımlarken Öztürk (1999: 3) ise “insan topluluklarının geçmişte meydana getirdikleri olayları yer ve zaman göstererek sebep-sonuç prensibi dahilinde anlatan bilim” tanımını yapar. Bir başka tanım ise, Memiş (1989: 9) tarafından yapılan, “insanoğlunun geçmişte meydana getirmiş olduğu olayları,

zaman ve mekân çerçevesi içinde, yazılı belgelere dayandırılarak anlatan ve geleceğe ışık tutan bilim" tanımıdır.

Tarihin tanımıyla ilgili örnekleri çoğaltmak mümkündür. Yapılan bütün tanımlar, tarihin metodu hakkında da bize bilgi vermektedir. Olayları zaman ve mekân ilişkisi içinde incelemesi, kanıtlara dayanarak sebep-sonuç noktasında bağlantı kurarak anlatması, tarihin metodik kısmını oluşturmaktadır. Araştırmanın konusu itibariyle üzerinde durulması gereken kısım tarih içindeki neden-sonuç ilişkisi yani nedensellik ilişkisidir. Neden kavramı, hemen hergün kullandığımız bir kavramdır ve bu kavram hem sosyal hem de fen bilimlerinde de çok sık kullanılır. Olay, olgu ve süreçler arasında bağ kurmamıza yarayan, düşünsel etkinliğimizin temelinde bulunan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Özçınar, 1997: 1). Nedensellik kavramı neden ile sonuç arasındaki bağıntıyı belirler ve vurgular. Bu bağıntı felsefe ve bilimde "nedensellik ilkesi" olarak adlandırılır. Bu ilkeye göre her olayın bir nedeni ve sonucu vardır (Er, 2008: 9).

Bütün bilim dallarının kendine ait metotlarının olduğu bilinmektedir. Bu noktadan hareketle her bilim dalının kendine has nedensellik ilkesi ve ilişkisi vardır. Sosyal bilimlerde olaylar tektir ve tekrar ettirilemez. Bu sebepten, sosyal olaylar incelenirken var olan kanıtları iyi kullanarak olayların sebep ve sonuçlarını ortaya çıkarmak çok zor ve önemli bir iştir. Tarihi olayların araştırılması ve anlaşılmasında hareket edilen nokta sonuçlardır ve tarihte nedensellik süreci sonuçtan sebeplere doğru ilerler (Tekeli, 1998: 36). Tarihi olayların bilinmesi ve anlaşılmasında olayların sebeplerinin ve bu sepelerin doğurduğu sonuçların iyi tespit edilip anlaşılması esastır. Ünlü tarihçi Edward Carr'a göre "tarih incelemesi nedenlerin incelemesi'dir. Sosyal bilimlerde olaylar çok nedenli ve çok sonuçludur. Bir olayın hem birbiriyle ilişkili hem de birbirinden bağımsız birçok nedeni olabilir. Aynı şekilde bu nedenlerin doğurduğu sonuçlar da çok yönlü ve karmaşıktır. Özellikle de tarihte, bu çok yönlü ve karmaşık neden-sonuç ilişkisini belirlemek gerekmektedir. Tarihin birbirine neden olan olaylar zinciri şeklinde oluşmadığını, tarihin, sınırsız karışık sebepler örgüsü olduğunu söylemek ve kabul etmek gerekmektedir (Woodcock, 1997: 6). Hegel'e göre sebebin içinde, sonucun içinde olmayan bir şey yoktur. Aynı şekilde tersi de mümkündür. Neden ve sonuç birbirine geçmiş haldedir. Sebep bir sonucu bulunduğu sürece sebeptir. Tek başına bir olgu bir şey ifade etmez (Çaksu, 2002: 63). O halde tarihi olayların sebepleri belirlendikten sonra o sebebin doğurduğu sonucun da belirlenmesi gerekmektedir. Aksi halde olayın sebepleri sıralanır fakat o sebebin sonucu belirlenmezse sonuçsuz bir sebep, sebep sayılmaz.

Hakikatte bir olayı ya da davranışı anlayıp doğru değerlendirilebilmek için, olayı meydana getiren şartlar araştırılır ve olayın kökenine inilir. Böylelikle, olayların gerçek sebepleri bulunmaya çalışılır. Nedenlerini bilmediğimiz bir konu hakkında doğru çıkarımda bulunup yorum yapamayız. Hatta nedenlerini ve sonuçlarını bilmediğimiz olayların öğrenilmesi de bir anlam ifade etmemiş olur. Rousseau (1967: 255)'nun da belirttiği gibi sebebi meçhul kalan hadiselerin, tarihinin öğrenilmesinin

kişiye ne gibi bir faydası olabilir? Hakiki sebebinin bilinmediği bir hadise, bireye ne gibi dersler verebilir? Tarihin ve tarihi olayların anlaşılabilmesi için olayları meydana getiren sebeplerin ve olayın sonuçlarının belirlenmesi ve aktarılması hayati öneme sahiptir.

1.1.Problem Durumu

Tarih dersinin öğrenciler tarafından sıkıcı bulunması ve ezberlenen bir ders olmasına dair birkaç sebep sayılabilir. Bu sebeplerin en başında geçmiş olayların öğrenci tarafından içselleştirilmeden, tarihi olaylar ve şahsiyetler arasında bağ kurulmadan; tarihi öğrenci için anlamlı hale getirmeden, öğrenciye tarihi bilgilerin dikte ettirilmesi, ezberletilmesi tarihin sevilmeyen dersler arasında yer almasına neden olmaktadır.

Tarihte bir olay bir başka olayın nedeni iken aynı zamanda başka bir olayın sonucu niteliğindedir. Birçok sebebi ve birçok sonucu olan karmaşık tarihi konuların iyice anlaşılabilmesi açısından nedensellik ilişkilerinin kurulabilmesi ve açıklanabilmesi önemlidir. Son yıllara kadar takip edilen tarih ders işleyiş metodu, öğrencilerin, düşünmesine engel olan, tarihi muhakeme ve yorum yapmalarına olanak sağlamayan bir yapı içindeydi. Ülkemizde, gerek ilköğretim ve gerek ise de ortaöğretim kademesinde temel başvuru kaynağı ders kitaplarıdır. Tarih dersleri için de ders kitapları hayati bir öneme sahiptir. İncelenen ders kitaplarında neden-sonuç ilişkisine yer verilmiş fakat nedensellik ilişkisi olması gerektiği biçimde öğrenciye sunulmamıştır. Tarih ders kitaplarında olayların nedenleri madde madde öğrenciye verilmiş ve olayın nedenlerini öğrencilerden, öğrenmeleri ya da ezberlemeleri hem kitap yazarları hem de öğretmenleri tarafından beklenilmiştir. Verilen nedenlerin doğurduğu sonuçlar genellikle bir ya da birkaç sonuca bağlanmış biçimdedir. Hangi nedenlerin hangi sonucu doğurduğu, olayların gerçek sebepleri ve sonuçları; öğrencilerin araştırmasına, çıkarımda bulunmasına fırsat tanımadan kitap yazarlarınca hazırlanarak, basmakalıp fikir ve yargılarla donatılarak öğrencilere sunulduğu görülmektedir.

Tarihi nedensellik ilişkisi kurulurken, öğrencilere bu süreçte yönlendirici ve yardımcı güç unsuru olarak tarih öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini harekete geçirerek nedensellik ilişkisinin kurulmasını sağlayan, ders kitaplarından daha etkili bir otoritedir. Bu bakımdan tarih öğretmenlerinin tarihi nedensellik ilişkilerini nasıl kurdukları, olayların farklı yönlerinin dikkate alınıp alınmadığı, olayları çok boyutlu düşünüp nedenler ve sonuçlar arasındaki ilişkileri ne şekilde belirlediği önem arz etmektedir.

Bu araştırma ile tarih öğretmen adaylarının tarihi bir olaydan hareketle tarihi nedensellik anlayışları ve nedensellik ilişkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir: “Birinci Dünya Savaşı ‘na dair tarih öğretmen adaylarının kurdukları nedensellik ilişkisi nasıldır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Çok sebepli ve çok sonuçlu olan, sebep ve sonuçların birbiriyle çok yönlü bağlantısı bulunan Birinci Dünya Savaşı'nın tarih öğretmen adayları tarafından nasıl nedensellik ilişkisi içinde açıkladıkları ve bu olayı nasıl anlamlandırdıkları araştırılmıştır.

2.1.YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından neden-sonuç şeması oluşturulmuş ve öğretmen adaylarına uygulanarak nedensellik ilişkileri analiz edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Gazi Osman Paşa Üniversitesi'nden formasyon dersleri alan tarih bölümü mezunları oluşturmaktadır. Çalışma grubu 49 kişidir. Katılımcılar 22 kız, 27 erkek öğrenciden oluşmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada araştırmacılar tarafından oluşturulan sebep-sonuç şeması uygulanmıştır. Birinci dünya savaşına ait 15 olası sebep çalışma grubuna verilmiştir. Şema da verilen olası sebepler yapılan araştırma ve incelemeler neticesinde belirlenmiştir. Uygulama üç adımdan oluşmaktadır. İlk adım, öğrencilerin, belirledikleri olası sebepleri önem sırasına göre şemaya yerleştirmeleri ve sebepleri açıklamaları, ikinci adım, verilen ana olayın sonuçlarının öğrenciler tarafından belirlenip açıklanarak şema içerisine yerleştirmeleri, üçüncü adım şemanın tamamına bakarak birbiriyle ilişkili olan nedenlerin ve sonuçların bağlantısının belirlenmesi.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemlerinden olan içerik analizi tekniği uygulanmıştır.

3.1. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, araştırmacılar tarafından öğrencilere Birinci Dünya Savaşı'nın sebeplerinden on beş tanesi verilmiştir. Verilen on beş sebep arasından kendilerince en uygun olan altı sebebi seçmeleri ve seçtikleri bu sebeplerin gerekçelerini açıklamaları istenmiştir. Sebeplerin seçilip açıklanması araştırmanın ilk adımı oluşturmaktadır. Ayrıca katılımcılardan belirledikleri sebepleri önem sırasına göre, sebep-sonuç şablonuna yerleştirmeleri istenmiştir. İkinci adımda da ise öğrencilerden Birinci Dünya Savaşı'nın sonuçlarını kendi fikirleri doğrultusunda belirleyip altı tanesini yazmaları istenmiştir. Yani toplamda öğrencilerden altı tane sebep ve altı tane sonucu gerekçeleriyle birlikte yazmaları istenmiştir. Üçüncü adım olan son adımda da neden-sonuç ilişkisi yani nedensellik ilişkisi

kurmaları istenmiştir. Yazılan sebepler ve sonuçlar "Nedenlerin Açıklanması, Nedenlerin İlişkilendirilmesi ve Nedenselliğin Kurulması" kriterlerine göre analiz edilmiştir. Analiz sonuçları da "İyi, Kabul Edilebilir, Kabul Edilemez ve Açıklama/ İlişkilendirme Yok" biçiminde sınıflandırılmıştır.

3.2. Tarih Öğretmen Adaylarının Birinci Dünya Savaşının Sebeplerine Dair En Önemli Tercih Sıralaması Nasıldır?

Tarih öğretmen adaylarının Birinci Dünya Savaşı'na dair belirledikleri sebeplerin önem sıralaması aşağıdaki gibidir.

1. Tablo: Tarih öğretmen adaylarının Birinci Dünya Savaşı'na Dair Belirledikleri Sebeplerin Önem Sıralaması

SEBEPLER	1. Önemli	2. Önemli	3. Önemli	4. Önemli	5. Önemli	6. Önemli	Toplam
Sömürgecilik	**27**	**13**	2	1	0	0	**33**
Milliyetçilik	12	6	**8**	3	2	2	**33**
Sanayi İnkılabı	5	10	4	**8**	4	2	**33**
Bloklaşma	1	3	3	4	**9**	1	**21**
Silahlanma	0	0	**8**	4	2	1	15
Ülkeler Arası Rekabet	0	6	7	3	3	3	**21**
Almanya-Fransa Rekabeti	1	1	2	3	4	3	14
Almanya- İng. Hammadde Rekabeti	0	4	1	4	5	1	15
Balkanlardaki Avs-Mac.-Rusya Rekabeti	0	1	1	1	2	2	7
Osm. Dev. Paylaşma İsteği	2	3	4	6	4	2	**21**
Rusya'nın Sıcak Denizlere İnme İsteği	0	0	2	4	3	**11**	20
Japonya'nın Asya'ya Yayılmak İstemesi	1	0	0	1	2	1	5
İtalya'nın Akdeniz Politikası	0	0	0	2	2	1	5
Osm. Dev. Eski Gücüne Kavuşturma İsteği	0	0	0	2	1	5	8
Dini ve Kültürel Yayılma Çabası	0	0	6	2	3	4	9

1. Tablo incelendiğinde öğrencilerin Birinci Dünya Savaşının en önemli 1.ve 2. sebebi olarak **Sömürgeciliği** seçtikleri görülür. Üçüncü önemli neden **Milliyetçilik** ve **Silahlanma** olarak seçilmiş. Dördüncü önemli neden **Sanayi İnkılabı**, beşinci önemli neden **Bloklaşma**, son olarak altıncı önemli neden olarak da **Rusya'nın Sıcak Denizlere İnme İsteği'** tercih edilmiştir. Birinci Dünya Savaşının çıkmasına neden olan en önemli sebepler öğrenciler tarafından böyle belirlenmiştir. Tabloya bakıldığında öğrencilerin genellikle aynı sebepler üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Özellikle 1.ve 2. Önemli neden olarak Sömürgecilik seçilmiştir. 3. Önemli nedeni belirlerken de aynı derecede önemli gördükleri Milliyetçilik ve Silahlanmayı tercih etmişlerdir. Toplamda en çok tercih edilen nedenlerden ilki (n=33) Sömürgecilik, Milliyetçilik, Sanayi İnkılabı'dır. İkinci derecede tercih edilen nedenler (n=21) Bloklaşma, Ülkeler Arası Rekabet, Osmanlı Devleti'ni Paylaşma İsteği. Dördüncü derecede tercih edilen neden (n=20) Rusya'nın Sıcak Denizlere İnme İsteği. Beşinci derecede tercih edilen neden (n=15) Silahlanma ve Almanya- İngiltere Hammadde Rekabeti.

Altıncı derecede tercih edilen neden (n=14) Almanya Fransa Rekabeti. Yedinci derecede tercih edilen(n=9) Dini ve Kültürel Yayılma Çabası. Sekizinci derecede tercih edilen neden (n=8) Osmanlı Devleti'nin Eski Gücüne Kavuşma İsteği. Dokuzuncu derecede tercih edilen neden (n=7) Balkanlardaki Avusturya-Macaristan ve Rusya Rekabeti. Son olarak Onuncu derecede tercih edilen neden (n=5) Japonya'nın Asya'ya Yayılmak İstemesi ve İtalya'nın Akdeniz Politikası.

3.3. Tarih Öğretmen Adaylarının Birinci Dünya Savaşı'nın Sebeplerine Yönelik Açıklamaları Nasıldır?

Tarih öğretmen adaylarının Birinci Dünya Savaşı'nın sebeplerine yönelik açıklamalarının analiz sonucu aşağıdaki gibidir.

2. Tablo: Tarih Öğretmen Adaylarının Neden Açıklamaları

	Doğru	**Kabul Edilir**	**Kabul Edilemez**	**Açıklama Yok**
Neden Açıklaması	25	14	3	7

Öğrencilerin neden açıklamaları incelenmiş ve araştırmaya katılan öğrencilerden 25 tanesinin seçtikleri nedenleri doğru olarak açıklayabildikleri saptanmıştır. Yani kullandıkları kavramlar, tarihi bilgiler ve açıklamalar doğrudur. Öğretmen adaylarının neden açıklamaları genellikle seçilen nedenin tanımını yapmak biçimindedir. Öğretmen adaylarının 14 tanesinin yapmış olduğu açıklama Kabul Edilir düzeydedir. Bu öğrencilerin yaptığı açıklamalar incelendiğinde, tam olarak gerekçelerini açıklayamadıkları, tarihi bilgileri ve kavramları eksik kullandıkları görülmüştür. 3 öğretmen adayının neden açıklaması ise yanlıştır. İncelenen açıklamalarda sebep ve gerekçesi uyumsuzdur. Tarihi gerçeklik ve tarihi bilgiyle ilgisi yoktur. Hiçbir biçimde açıklama yapmayan ya da yapamayan yedi

öğrenci vardır. Öğretmen adaylarının yaptığı açıklamaların tamamı göz önüne alındığında yaptıkları açıklamalar, onların seviyelerinin çok altındadır. Öğretmen adaylarının açıklamalarının tatmin edici düzeyde olmaması akıllarda bazı soru işaretlerinin belirmesine neden olmaktadır. Birincisi, Öğretmen adayları bilgi eksikliğinden ötürü mü açıklama yapamamaktadır? İkincisi ise öğretmen adaylarının dili kullanma becerilerinin gelişmemiş olmasından mıdır?

Açıkladıkları sebepleri, genellik tanım şeklinde veya çağrıştırdığı anlam biçiminde yazmışlardır. Örn: Sanayi İnkılabı'nı açıklarken "Teknolojinin gelişmesi" biçiminde veya Sömürgeciliği açıklarken "Sanayi İnkılabının getirdiği" biçiminde açıklamışlardır. Ayrıca öğretmen adaylarının kavram yanılgılarının olduğu da ortaya çıkmıştır. Özellikle Milliyetçilik, Sömürgecilik, Sanayi İnkılabı yanlış açıklanmıştır. Örn: Silahlanma: "Sanayide yeni silahlar yapılınca sanayide gelişmek istendi", Sömürgecilik: "toplumlar bağımsız olunca zengin ve rahat yaşamak istediler" biçiminde yanlış açıklamalar yapmışlardır.

Öğrencilerin yapmış olduğu neden açıklamalarında dikkati çeken bir nokta da, Birinci Dünya Savaşı'nı değerlendirirken hep Osmanlı Devleti açısından olayı açıklamaya çalışmalarıdır. Sanki, Birinci Dünya Savaşının merkezi Osmanlı Devleti ve olaylar hep aynı eksen etrafında dönüyormuş gibi algılayıp ona göre açıklamalarını yapmış olmaları dikkate şayan bir durumdur. Öğrenciler olayların sebeplerini, sonuçlarını ve etki alanlarını geniş bir bakış açısıyla görememişler ve değerlendirememişlerdir.

3.4. Tarih Öğretmen Adaylarının Nedenleri Birbiriyle İlişkilendirebilme Durumu Ne Düzeydedir?

Öğrencilerden seçtikleri nedenleri kendi arasında ilişkilendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin neden ilişkilendirme düzeyleri aşağıdaki gibidir.

3. Tablo: Tarih Öğretmen Adaylarının Nedenleri Birbiriyle İlişkilendirebilme Durumu

	İyi	**Kabul Edilir**	**Kabul Edilemez**	**İlişki Yok**
Nedenleri İlişkilendirme	32	1	3	13

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı (32 kişi), Birinci Dünya Savaşının sebeplerini kendi arasında doğru bir biçimde karşılıklı olarak ilişkilendirmişlerdir. Nedenler arasında kurdukları ilişkiler, doğru, tarihi bilgiye ve gerçekliğe uygun, mantıki tutarlılığa sahip bir

eşleştirmenin ürünüdür. 3 kişinin ilişkilendirmesinde kısmen hatalar ve açıklamalarına binaen eksiklikler vardır. Kötü olarak nitelendirilen ilişkilendirmelerde; tarihi hatalar, tutarsızlıklar ve yanlış bilgiden kaynaklı anlamsız ilişkilendirmeler mevcuttur. Toplamda da 3 kişi kötü ilişkilendirme yapmıştır. Nedenler arasında hiçbir bağlantı belirlemeyen veya belirlemeyen toplam 13 kişi vardır. Nedenlerin birbiriyle ilişkilendirilmeleri incelendiğinde, öğrencilerin çok boyutlu bir ilişkilendirme yapmadıkları görülmüştür. Örn: Milliyetçilikle, Dini ve Kültürel Yayılma ilişkilendirilmiş. Bu ilişkilendirmenin dışında Dini ve Kültürel Yayılmayı başka bir sebeple ilişkilendirmemişlerdir. Genel olarak bilinen ve görünen boyutuyla nedenler ilişkilendirilmiş. Daha karmaşık ve daha uzak bağlantılı olan sebepler birbiriyle ilişkilendirilmemiştir.

3.5. Tarih Öğretmen Adaylarının Birinci Dünya Savaşına Dair Kurdukları Nedensellik İlişkileri Ne Düzeydedir?

Araştırmanın son basamağı, nedenlerin ve sonuçların ilişkilendirilmesi yani nedensellik ilişkisinin kurulmasıdır. Öğrencilerden onlara verilen olası nedenlerden seçip kendi nedenlerini oluşturmaları istenmiştir. Birinci Dünya Savaşı'nın sonuçları öğrencilere verilmemiş kendilerinin çıkarımda bulunarak yazmaları beklenmiştir. Aşağıdaki tabloda tarih öğretmen adaylarının nedensellik ilişkisini kurma düzeyleri verilmiştir.

4. Tablo: Tarih Öğretmen Adaylarının Birinci Dünya Savaşına Dair Kurdukları Nedensellik İlişkileri

	İyi	**Kabul Edilir**	**Kabul Edilemez**	**İlişki Yok**
Nedensellik İlişkisi	12	8	15	14

4. Tablo'da, öğretmen adaylarının Birinci Dünya Savaşına dair kurdukları nedensellik ilişkileri görülmektedir. Nedensellik ilişkisi sebeplerin ve sonuçların birbiriyle doğru bir biçimde ilişkilendirilmesini ifade eder. Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarından 12 tanesinin kurduğu nedensellik ilişkisi doğrudur. Kurulan nedensellik ilişkisinin doğru sayılabilmesi için, öğrencilerin açıkladığı sebeplere bağlı olarak, sonuçların yazılması gerekmektedir. Kurulan nedensellik ilişkilerinden 8 tanesi kabul edilir düzeydedir. Kabul edilir düzeyde olan nedensellik ilişkilerinde, öğretmen adaylarının kısmi nedensellikler kurdukları görülüştür. Yani oluşturdukları sebeplerden bazılarının sonucu yazılmamış. Gösterilen sebeplerin bazılarının sonuçlarını belirtmişler, bazılarını ise ezbere dayanarak genel geçer ifadelerle yazmışlardır. Nedensiz bir sonuç ve sonuçsuz bir neden düşünülemez. Bu bakımdan nedenler ve sonuçlar biriyle ilişkili olmak zorundadır. Kabul edilemez nedensellik ilişkisi 15'tanedir. Kurulan nedensellik ilişkilerinden kabul edilemez olanlar, sebepler ve sonuçlar arasında tarihi ve mantıki eksiklik veya hata bulunan ilişkilendirmelerdir. Örn: Neden olarak

Osmanlı Devletini Paylaşma İsteği olarak gösteren öğretmen adayı bu sebebin sonucu olarak "Büyük devletlerin Osmanlı Devleti üzerindeki düşünceleri suya düşmüştür" biçiminde açıklayarak hatalı bir ilişkilendirme yapmıştır. Son olarak, öğrencilerden 14 tanesinin herhangi bir nedensellik ilişkisi kurmadıkları ya da kuramadıkları belirlenmiştir.

İlişki kurmayan öğrenciler sadece sebepleri yazabilmişler, sebeplere dayalı sonuçlar yazamamışlardır. Araştırmaya katılan katılımcıların tarih bölümü mezunları oldukları göz önüne alındığında nedensellik ilişkisi kurma düzeylerinin çok iyi olmadığı görülür. Sadece 12 öğretmen adayının doğru nedensellik ilişkisi kurması ve buna ek olarak 8 öğrencinin eksik bir şekilde nedensellik ilişkisi kurması dikkat çekicidir. 15 öğretmen adayının yanlış nedensellik ilişkisi kurması, 14 öğretmen adayının hiçbir şekilde nedensellik ilişkisi kuramamış olmaları düşündürücüdür. Çünkü tarihi olayların anlaşılabilmesi ve yorumlanabilmesi için olayların neden-sonuç ilişkisi içinde incelenmesi gerekmektedir. Olayların yer, zaman ve neden-sonuç ilişkisi içinde incelenmesi tarih ilmi için elzemdir. Tarih için bu kadar hayati olan bir durumun tarih öğretmen adaylarının nedensellik ilişkisini kuramamaları son derece sakıncalıdır. Doğru nedensellik ilişkisinin kurulamamsı tarihi olayların anlaşılamadığının ve tarihi olaylar üzerinde düşünülmeyip yeni boyutlarının araştırılamamasına neden olmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Tarihi olayların altında yatan asıl düşünce ve amaçları bilmek- belirlemek pek mümkün olmayabilir. Çünkü tarihi olaylarda asıl etmen insandır ve geçmişte yaşayarak tarihi olayların gerçekleşmesini sağlayan kişilere ulaşıp asıl amaçlarının ne olduğunu öğrenemeyiz. Ama en azından görünen ve bilinen nedenleri belirleyip olayın aydınlatılması ve anlaşılmasını sağlayabilmekteyiz. Hiçbir tarihi olayda tek doğru yoktur. Sadece olaylar tektir ve gerçektir. Burada bizlere düşen görev, birbirinden bağımsızmış gibi görünen kişi, olay ve olgular arasında bağlar kurarak tarihi olayın aydınlatılması ve anlaşılmasını sağlamaktır. Olayları nedensellik ilişkisi içinde incelemek düşünsel bir etkinliktir. Görünen ve bilinen nedenler-sonuçlar arasında çok yönlü ilişki kurmak, fark edilmemiş, gizli kalmış veya gözden kaçırılmış neden-sonuçları ve nedensellik ilişkilerini zihnimizi kullanarak kurmaktayız. Bu bakımdan tarih derslerinin öğrencinin muhakeme gücünü geliştirici biçimde işlenmesi gerekliliği karşımıza çıkmaktadır. Tarihi hadiseleri kronolojik biçimde, öğrencilere ve hatta tarih öğretmen adaylarına sunmak tarihin anlaşılmamasına ve buna bağlı olarak da tarihi hadiselerin yanlış yorumlanmasına sebebiyet vermektedir. Ortaöğretim ve yükseköğretim seviyesinde tarih ders işleyiş yöntem ve tekniğinin öğrencilerin düşünsel faaliyetlerini, yorum kabiliyetlerini ve muhakeme yeteneklerini geliştirici biçimde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Çünkü tarihte, tarihi kaynakların yorumlanması son derece hayati bir öneme sahiptir.

KAYNAKLAR

ER, Y. (2008). "Osmanlı Beyliğinin Kuruluşu" Konusu Çerçevesinde; Öğrenci, Öğretmen ve Tarihçilerin Tarihte Nedensellik Anlayışlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih öğretmenliği Bilim Dalı.

MEMİŞ, E. (1989). **Tarih Metodolojisi.** Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları.

ÖZÇINAR, Ş. (1997). Bilimde Nedensellik İlkesi: Nedensellik İlkesi Açısından Olgucu Felsefe Üzerine Eleştirel Bir İnceleme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı.

ÖZTÜRK, M. (1999). **Tarih Felsefesi**. Ankara: Başbakanlık Basımevi.

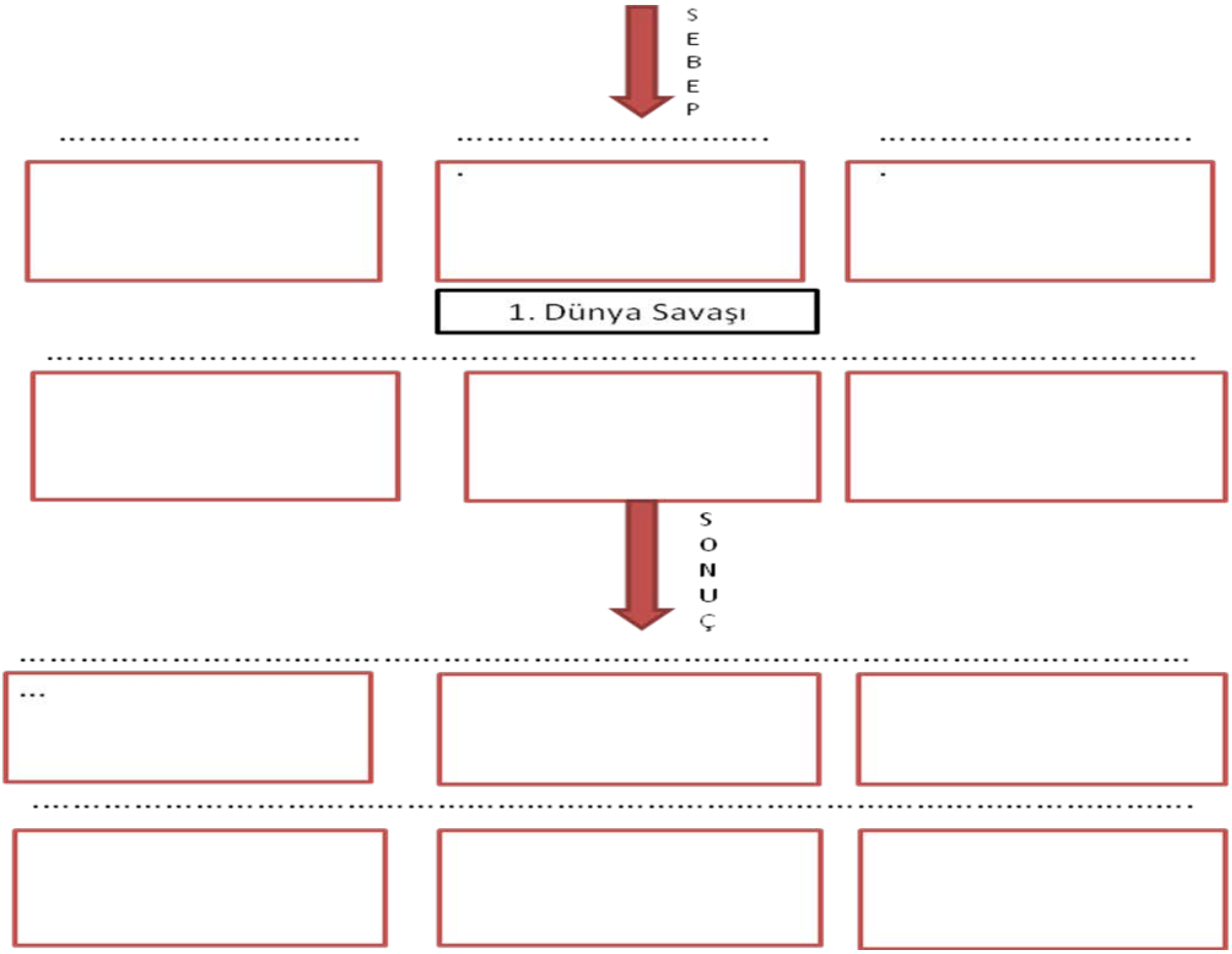
ROUSSEAU, J. J. (1967). **Emile.** (Dördüncü Kitap). İstanbul: Muallimler Birliği Cemiyeti.

TEKELİ, İ. (1998). **Tarih Yazımı Üzerine Yeniden Düşünmek.** Ankara: Dost Kitapevi.

TOGAN, A. Z. V. (1985). **Tarihte Usûl.** İstanbul: Enderun Kitapevi.

WOODCOCK, James. (2005). Does The Linguistic Release The Conceptual? **Teaching History.** The Historical Association

1. EK: Katılımcılara uygulanan Sebep-Sonuç Diyagramı



YÖNERGE: 1. Dünya Savaşı'na dair verilen olası sebeplerden seçerek, her bir kutuya bir sebep yerleştirilmesi şartıyla sebepleri açıklayarak yazınız. Savaşın sonuçlarını da aynı şekilde, sonuç kutucuklarına her bir kutuya bir sonuç yerleştirip açıklayarak yazınız. Sebepleri ve sonuçları hem kendi aralarında hem de karşılıklı olarak oklar yardımıyla ilişkilendiriniz. Noktalı yerlere seçilen sebep ve sonuçların ana başlığını yazınız. Örn: siyasi, kültürel…

****I. Dünya Savaşının Olası Sebepleri****

_Sömürgecilik _Milliyetçilik _Sanayi İnkılabı _Bloklaşma _Silahlanma _Ülkelerarası rekabet

_Alm-Fran. Rekabeti _Alm.-İng. Hammadde rakabeti _Balkanlardaki Avs.-Mac-Rusya rekabeti

_Osmanlı Dev. Paylaşma isteği _Rusya'nın sıcak denizlere inme isteği _Japonya'nın Asya 'yayılmak istemesi

_İtalya'nın Akdeniz politikası _Osmanlı Dev. Eski gücüne kavuşma isteği _Dini ve kültürel yayılma çabası

BÖLÜM 13

Mesleki ve Teknik Eğitim

APACHE HADOOP KULLANARAK DOKÜMAN YÖNETİM SİSTEMİ GELİŞTİRME

Atakan TAŞSÜMER *
Cumali YAŞAR **

*ÇOMÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar Mühendisliği
atakan55@gmail.com
**ÇOMÜ Eğitim Fakültesi BÖTE Bölümü
cumali.yasar@gmail.com

ÖZET

Çok kullanıcı ortamlarda üretilen belgelerin paylaşımını, güvenliğini, saklanmasını ve taşınmasını sağlamaktır. Dağıtık dosya sistemlerinin kullanımı ve yönetilmesinin yapılması ile ilgili çalışmaları yöntemlerini belirlemek; uygun dağıtık dosya yönetim sistemini seçmek, üretilen belgelerin dağıtık dosya sistemlerine göre uygulanmasını yapmak çalışmamızın özünü teşkil etmektedir. Çalışmamızda Dağıtık dosya sistemlerinin yapılarını ve kullanım alanlarını belirleyerek kullanıcılara belirleyici bir yön vermektir.

Anahtar Kelimeler: Dosya sistemleri, arşiv, işletim sistemleri, veri yapıları.

ABSTRACT

Multi-user environments produced the sharing of documents, the security, storage and transportation to provide. And management of distributed file systems make use of methods to identify relevant studies, selecting appropriate distributed file management system, documents are produced according to the implementation of distributed file systems do constitute the essence of our work. Distributed file systems, structures and areas of study, identifying the user to give users a decisive direction.

Keywords: File system, archive, operating systems, knowledge structure.

GİRİŞ

Teknolojinin ilerlemesi ve Bilgi toplumunun geldiği düzeyin en belirgin özelliği ürettiği verilerin saklanması ve gelecek nesillere aktarılması ile neticelenmektedir. Üretilen bilgi ve belgelere erişim zaman açısından çok önemli olmaktadır. Zamanında ulaşılamayan belge, değerini yitirmektedir. Kurumların ürettikleri veriler, Entelektüel bilgi olarak kurumların piyasa değerini artırmaktadır. Sermaye değeri ürettiği bilgi ve belgenin değeri ile artmaktadır.

Günümüzde çok bilgi ve belge üretilmektedir. Ancak üretilen bilgilerin ekseriyeti belge haline dönüşmemektedir. Bazı bilgiler çok ehemmiyetli olmasına rağmen sadece söz olarak uçup gitmektedir. Bilgi toplumu yapısının en belirgin özellikleri bizce "Belgeye dayalı üretim tekniğidir. Bu teknik yükte hafif, kıymet pahasında ağır olan tekniktir." Çok basit bir harita belgesi, bir tasarım deseni tonlarca buğdayın fiyatına denk olmaktadır. Bu tezimizi iphone tasarımını örnek verebiliriz. Bu tasarım deseninin fiyatı 1000 milyon dolar olarak lisanslamaktadırlar. Bir otomobil tasarımını düşünürsek üretilen bilginin ve pahasını karşılatılabiliriz.

Bilgi toplumu olma sürecinin en önemli özelliklerinden bir diğeri iş süreçlerinin birbirleriyle bağımlılığıdır. Bu bağımlılık proje tabanlı çalışma şeklini ortaya çıkarmıştır. İş yapma kavramı yerine proje kavramını ortaya çıkarmıştır. Bireysel çalışma kişiye bağımlı iken yeni düşünce belgeye dayalı olmaktadır. Çalışanların ürettikleri nesnel varlık artık proje olarak tanımlanmaktadır. Projenin iş süreçlerinin her aşaması belgelere dökülmektedir. Belgelerin servis edilmesi ve korunması, aktarılması bu bildirinin özünü oluşturmaktadır.

Problem Cümlesi

Problem cümlemiz bir kamu veya özel kurumlarda üretilen belgelerin saklanması, tekrar erişilebilir olunması, transfer edilmesi, güvenli bir şekilde yeni nesillere aktarılmasının nasıl olması gerektiğidir.

MATERYAL VE YÖNTEM

Biz bu çalışmada bilgi ve belgelerin "Dağıtık Dosya Sistemleri" yöntemini kullanarak nasıl yapılması gerektiğini açıklamaya çalışacağız. Bu yöntemin bilimsel temellerini ve uygulama alanlarını yine çalışmamızda açıklamaya çalışacağız. Öncelikle tanımlamamızda çok sık kullandığımız Dağıtık Dosya sistemi nedir? Bu kavramı açıklayalım. Dağıtık Dosya Sistemi. Üretilen bilgi belgelerin manyetik platformlarda saklanırken her belgenin bulunduğu yeri değiştirmeden saklanması ve yeni alanların eklenmesi durumunda farklı alanlarda olmasına rağmen sanki tek bir fiziksel alanda bulunması olarak tanımlayabiliriz. Bir örnek vermek gerekirse 100 tane manyetik ortamı tek bir manyetik ortam olarak tanımlama becerisidir. Dosya Sunucusu Yönetimi, dosya sunucunuzun yönetimi için merkezi bir araç sağlar. Dosya sunucusu, dosyalarınızı depolamanız ve ağınızdaki kullanıcılarla paylaşmanız için ağ üzerinde merkezi bir konum sağlar.

Literatür Çalışması

Büyük ve kurumsal kimliği oluşmuş Avrupa birliği, NASA, CERN, Google, Microsoft, YÖK, Merkez bankası, Ticaret Odaları, IBM, HP, Hastaneler gibi kurum yada kuruluşların ürettiği terabaytlarca veriyi nasıl saklıyorlar. Sakladıkları verilere nasıl erişiyorlar, Kullanıcılarını bu karmaşık yapıya nasıl uyum sağlatıyorlar şeklinde araştırma yaptığımızda bilgi işlemcilerin bu sorunu çözmek için geliştirdikleri kavramların Dağıtık dosya sistemleri olarak tanımlamalarıdır.

Bu konuda ilk çalışmalar 1980 yılında Carnegie Mellon İBM şirketi ile yaptığı bir düşünce birliğinden ortaya çıkıyor. Ana fikir kullanıcıların bilgisayarlarının güçlerini birleştirerek tek ve süper bir bilgisayar yapmaktır. Bu düşüncesini hayata geçirmek için Andrew File System projesini geliştiriyorlar. Bu projenin temelinde kullancıların çalıştırdıkları bilgisayarların güçlerini birleştirerek disklerini ortak kullanma projedir (IEEE Computer May 1990, Vol. 23, No. 5 page 9.).

Open AFS şu an IBM tarafından ücretsiz olarak açık kaynak olarak kullanıma sunulmuştur. OpenAFS bilinen en eski ve günümüz teknolojileri içinde kurumların en çok tercih ettiği dağıtık dosya yönetim sitemidir. Bütün platformlarda çalışmaktadır. Kurulumu, kullanımı , dokümantasyonu çok açık bir şekilde yapınlanmaktadır. Dileyen kullanıcıların ağa bilgisayar ekleyerek dosya paylaşımını yapabilirler. http://openafs.org/ adresinden indirebilirler.

Hadoop : Apache tarafından “Bilgisayar Tarlası” mantığı ile kullanıcıları bir tarlada toplamak ve kullanıcıları yetkilendirmek en sonunda ortaya tek bir ürün çıkarmak mantığı ile geliştirilmiş ve üzerinde map reduce gibi bir yazılım geliştirme aracı bulunan dağıtık dosya sistemidir. Günümüzde bir standart olarak kabul edilmektedir.

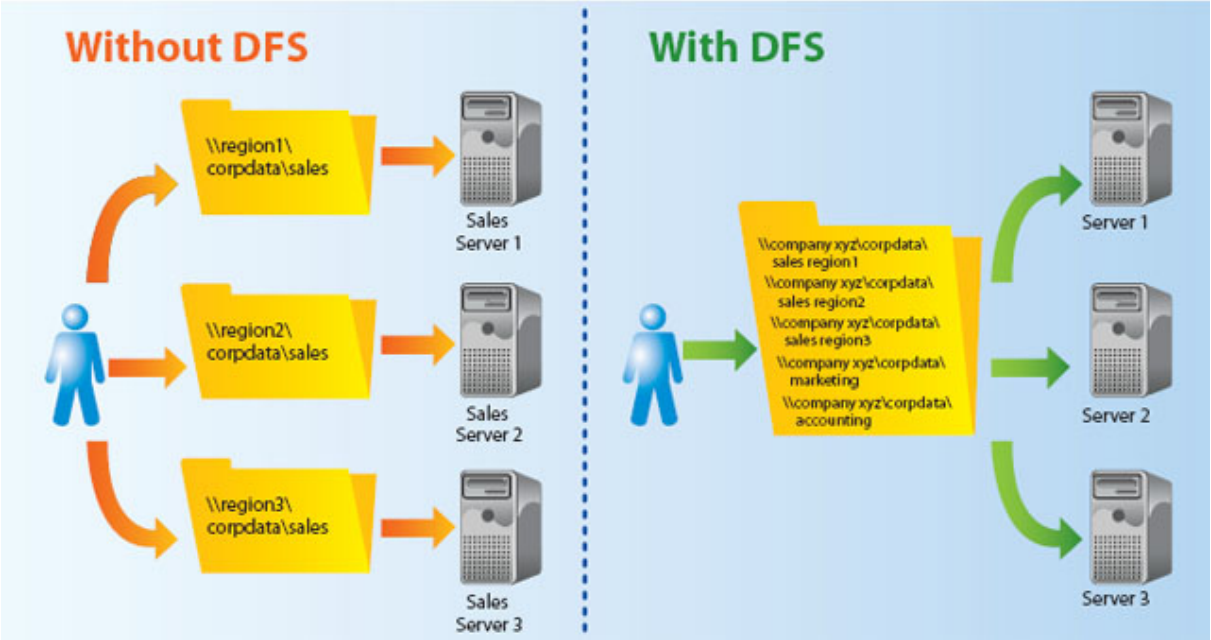
Microsoft DFS : Windows 2000 server ve Aktif Directory ile kullanıcıların hizmetine sunulmuş Dağıtık dosya sistemidir. Aktif Directorydeki her kullanıcının yetkileri kadar erişim iznine sahiptir. Kurulum ve kullanımı klasik Windows mantığı ile çalışmaktadır. Senkronizasyon ve yönetim mantığı 2008 ile bulut sistemleri mantığı ile gelişme göstermiştir. Ortak dosya ve paylaşım, yerel ve uzak bilgisayar arasından senkronizasyon gibi temel özellikleri içerisinde bulundurmaktadır.

Windows 2003 ile gelen DFS Management servisi 2 temel yapı altında incelenebilir.

DFS Namespaces: Dfs'in bu bileşeni bize farklı sunucular üzerindeki paylaştırılmış klasörlerin sanal bir yapı altında toplanmasına izin vermektedir.

DFS Replication:DFS'in bu bileşeni paylaştırılmış klasörlerin içeriklerinin eşitlenmesi için kullanılan Replication olarak düşünülebilir.

DFS'in bu kadar kullanışlı ve File Server mimarisini tek çatı altında olma özelliği barındırmasına rağmen kurulumu ve yönetimi Microsoft ürünlerinin bir özelliği olan kolay kurulum ve yönetilebilir özelliğini bünyesinde barındırmaktadır.Kurulum için Manage your Server Wizard bize yardımcı olacaktır.



Neden Dağıtık Dosya Sistemleri

- Dosya sunucuları eklemeyi veya dosya konumlarında değişiklik yapmayı düşünüyorsunuz,
- Hedeflere erişen kullanıcılar bir bölgede veya çeşitli bölgelerde dağınık durumdaysa,
- Kullanıcıların çoğu birden çok hedefe erişmek istiyorsa,
- Sunucu yükünü dengeleme, hedeflerin yeniden dağıtılmasıyla geliştirilebiliyorsa,
- Kullanıcılar, hedeflere kesintisiz olarak erişmek istiyorsa,
- Kuruluşunuzda iç veya dış kullanıma yönelik Web siteleri varsa,

Biz bu durumda yapacağımız tek şey dağıtık dosya sistemini kurmaktır.

Dosyalara kolay erişim

Dağıtılmış dosya sistemi, kullanıcıların dosyalara daha kolay erişmesini sağlar. Dosyalar fiziksel olarak çok sayıda sunucuya dağılmış olsa bile, kullanıcıların dosyalara erişmek için ağda tek bir konuma gitmeleri yeterlidir.

Ayrıca, bir hedefin fiziksel konumunu değiştirdiğinizde, kullanıcıların klasöre erişimi bundan etkilenmez. Dosyanın konumu aynı görüneceğinden, kullanıcılar klasöre önceden eriştikleri gibi erişeceklerdir.

Kullanıcıların dosyalarına erişmek için birden çok sürücüyü eşlemeleri gerekmez.

Son olarak, planlı dosya sunucusu bakımı, yazılım yükseltmeleri ve normal olarak sunucunun çevrimdışı bırakılmasını gerektiren diğer görevler, kullanıcı erişimini kesintiye uğratmadan yerine getirilebilir. Bu özellikle Web sunucuları açısından yararlıdır. Web sitesinin kökü olarak bir dağıtık dosya sistemleri kökü seçerek, HTML bağlantılarını koparmadan kaynakları dağıtılmış dosya sisteminde taşıyabilirsiniz.

Kullanılabilirlik

Etki alanı dağıtık dosya sistemleri, kullanıcıların dosyalarına erişiminin korunmasını iki yoldan sağlar:

Önce, dağıtık dosya sistemleri ad alanlarının etki alanındaki tüm sunucularda bulunan kullanıcılar tarafından her zaman görülebilmesi sağlanır.

İkincisi, yönetici olarak dağıtık dosya sistemleri köklerinizi ve hedeflerinizi çoğaltabilirsiniz. Çoğaltma, etki alanındaki birden çok sunucuda dağıtık dosya sistemleri köklerinizin ve hedeflerin örneğinin çıkarılmasıdır. Böylece kullanıcılar, dosyaların bulunduğu fiziksel sunuculardan biri devre dışı kaldığında bile dosyalarınıza erişebilir.

Sunucu yükünü dengeleme

Dağıtık dosya sistemleri kökü, fiziksel olarak bütün bir ağa dağılmış çok sayıda hedefi destekleyebilir. Örneğin, kullanıcılarınızın çok sık erişeceğini bildiğiniz bir dosya varsa bu yararlı olacaktır. Kullanıcıların, fiziksel olarak, bu dosyaya tek bir sunucudan erişmesi ve bu nedenle sunucunun yükünü artırmasının tersine, dağıtık dosya sistemleri, kullanıcıların dosyaya erişiminin birden çok sunucuya dağıtılmasını sağlar. Kullanıcılar açısından ise, dosya ağdaki tek bir konumda bulunur.

Dosya ve klasör güvenliği

Dağıtık dosya sistemleri'nin yönettiği paylaşılan kaynaklar, standart dosya paylaşım izinleri kullandığından, yalnızca yetkili kullanıcıların hassas verilere erişimi olmasını sağlamak için zaten varolan güvenlik gruplarını ve kullanıcı hesaplarını kullanabilirsiniz.

SONUÇ

İnsanların hafızası vardır. Bireysel gelişmelerini hafızaları sayesinde ilerletirler. Gelişmeler tecrübelerine, bilgi birikimine yansır. Bu tecrübelerini gelecek nesillere aktarırlar. İnsanlık gelişim evresini devam ettirir. Bu sayede Tarım toplumu, Sanayi Devrimi, Bilgi Devrimi şeklinde insanlık evrelerini sürdürmektedirler.

Aynı süreç kurum ve şirketler içinde aynı süreç devam etmektedir. Kurumların ürettikleri belgeler; kurumların hafızalarını oluşturmaktadır. Kurumsal hafızalarını iyi yönetenler başarıyı yakalama eğilimleri yüksek olmaktadır. Kurumsal hafızalar günümüzde entelektüel birikim olarak sermayeye kayılmaktadır.

Biz bu çalışmada kurumsal hafızaya katkı vermek için, elektronik ortamda geliştirdiğimiz yazılımı tanıtmak ve bunun için gerekli olan ihtiyaçları belirlemeye çalıştık. Önerimiz; dağıtık dosya sistemlerini kurumlar için ideal bir çözüm olduğudur.

KAYNAKÇA

http://www.moreum.com/download/DYS-TerraDocs.pdf (Ocak, 2011)

http://www.tarimreformu.gov.tr/files/EBYS.pdf (Ocak, 2011)

http://www.devletarsivleri.gov.tr/Handlers/hhFile.ashx?Id=9c0cb331-1392-4d19-8034-1941d4d9c7d4

http://www.erisimbil.com/EDYS.pdf (Ocak, 2011)

SOSYAL AĞLARIN ÖĞRENCİ TUTUMLARI ÜZERİNE ETKİSİ

THE EFFECT OF SOCIAL NETWORKS ON STUDENT ATTITUDES

Korhan Kayışlı
Fırat University
kkayisli@firat.edu.tr

Hanbey Hazar
Fırat University
hhazar@firat.edu.tr

Uğur Öztürk
Fırat University
ugurozturk@msn.com

ÖZET

Sanal ortamda, istediğimiz zaman bilgiye ulaşmamızı, gruplar kurabilmemizi ya da çeşitli düşünceler ortaya koyabilmemizi, aynı veya farklı kültürel seviyelerde insanlarla rahatlıkla anlaşabilmemizi sağlayan sosyal iletişim araçlarına sosyal ağlar denilmektedir. Günümüzde sosyal ağlar kendisine çok farklı kullanım alanları bulabilmektedir ve gün geçtikçe eğitimde araç olarak kullanımı ise daha popüler bir hal almaktadır. Bu amaçla sosyal ağların mesleki eğitiminde kullanımına yönelik olarak, Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Otomotiv Öğretmenliği bölümü 2. Sınıf öğrencilerinin Oto Elektriği ve Elektroniği dersinde sosyal ağ ortamı kullanılmıştır.

Oluşturulan sosyal ağ ortamında, görsel ders anlatımları, sunumlar ve ders notları paylaşılmış, öğrencilerin konu ile ilgili soruları sosyal ağ ortamında cevap bularak, konuları daha iyi pekiştirmeleri sağlanmıştır. Sonuç olarak, sosyal ağ ortamlarının öğrenme ve öğretme sürecinde yer alan öğrencilerin tutumları üzerindeki etkileri tanımlanmıştır.

Anahtar kelimeler: *Sosyal ağlar, mesleki ve teknik eğitim, otomotiv eğitimi*

ABSTRACT

In virtual environment, social communication tools are called social networks that provides to get in touch with the information what we want, to associate groups or to put forward various thoughts, to connect easily with people who are at the same or different cultural levels. Today, social

networks can find very different application areas themselves and are become more popular in education as a tool to use. For this purpose, social network environment was used at Auto Electric and Electronics course in Faculty of Technical Education of Firat University as an application for the use of social networks at vocational education.

The visual expressions of course, presentations and lecture notes were shared and relevant questions of students about subjects were found answers. Reinforcement the subjects of students were provided by this way. As a result, the effects of the social networks on the attitudes of students are defined.

Keywords: *Social networks, vocational and technical education, automotive education*

1.GİRİŞ

İnternet ortamında iken, istediğimiz bilgiye zaman ve mekan kavramlarından bağımsız olarak ulaşmamızı, her türlü sosyal gruplar kurabilmemizi ya da çeşitli düşünceler ortaya koyabilmemizi, aynı veya farklı kültürel seviyelerde insanlarla rahatlıkla anlaşabilmemizi sağlayan sosyal iletişim araçlarına sosyal ağlar denilmektedir. Günümüz toplumlarında bilgisayar ile iletişimin artması sebebiyle sosyal ağların eğitimde araç olarak kullanılması konusunda yapılan çalışmalarda bir takım zorluklarda meydana gelmektedir. Bu ağların yapılandırılmasını, mevcut gelişmelerin ne ölçüde etkilediği şu an tam olarak tespit edilmemiştir ama etkileri önümüzdeki yıllarda yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkacaktır. Sanal ortam ile gerçek ortam karşılaştırıldığında eksiklikler ve boşluklar tespit edilmektedir. Kısacası, fiziksel yakınlık yerine sosyal ağlar açısından toplulukların hareketlendirilmesi gerekmektedir. Eğitimde işbirlikçi kültürleri düşünmek yerine, bilinmeyenleri ile birlikte karmaşık olarak görülen iletişim ağlarını ve fiziksel ortamlardan bunlara kayıştaki sınırların ortadan kaldırılmasını kolaylaştırmak için gerekenleri düşünmemiz gerekmektedir[1]. Sosyal ağlar bilgiye istediğimiz zaman ulaşabilmemizi sağlamanın yanında eski arkadaşlarımızı bulabilmemizi, yeni arkadaşlıklar kurabilmemizi de sağlayabilmektedir. Yararlarının yanında sosyalleşmeyi azalttığı, güvenlik açıklarının ortaya çıkabildiği ve çocuklar üzerinde olumsuz etkilerinin olabileceğini söylemekte mümkündür.

Sanal alemin çok büyük ve geniş bir platform olduğu düşünüldüğünde, sosyal ağların sayısının da yadırganmayacak kadar çok olduğu gerçeği ile karşılaşılmaktadır. Bu sitelerden en popüler olanları, facebook, twitter, friendfeed, foursquare, reader , orkut , mySpace, xing, mynet eksenim, sosyomat vb. dir.

Şuan dünyada en çok kullanılan sosyal ağ platformu Facebook, tüm internet kullanıcılarını kapsamaya doğru ilerlemektedir. Bu platforma üye olan kişiler de, yine diğer sosyal ağların kurulma amacına uygun olarak, ilgi alanlarına göre gruplara kaydolmakta ya da sayfalara hayran olabilmekte, arkadaşlıklar kurabilmekte, her türlü paylaşımda bulunabilmektedirler. Güncel verilere göre

Facebook'un 500.000.000' un üzerinde aktif kullanıcısı bulunmakta ve bu kullanıcıların yaklaşık %50'si günde bir kez siteye giriş yapmaktadır. Facebook' un Amerika Birleşik Devletleri'nde 150 milyon üyesi bulunurken, Türkiye'de bu rakam 25 milyon dolaylarındadır.

Facebook' un yetmişten fazla dilde çevirisi bulunmakta, kullanıcılarının yaklaşık %70'i ABD dışında yaşamakta ve bunun yanında üyelerinin bu sitede aylık harcadığı zaman 700 milyar dakikayı bulmaktadır[2]. Yüksek kullanıcı rakamları ve bu kullanıcıların siteyi düzenli ziyaret etme alışkanlıkları, facebook'un sosyal paylaşım için uygun olduğu kadar, firmaların kullanımı için de elverişli bir mecra olduğunu göstermektedir. Firmalar kendilerine ait sayfalar, profiller ve uygulamalar geliştirerek kullanıcıların yoğun olarak bulunduğu bir platformda var olmanın yollarını aramaktadır[3].

Günümüzde sosyal ağlar kendisine çok farklı kullanım alanları bulabilmektedir ve eğitimde araç olarak kullanımı ise daha popüler bir hal almaktadır. Üniversite öğrencileri arasında en çok tercih edilen sosyal ağ sitesi olma özelliğine sahip olan facebook, yoğun kullanılan bir araç olarak uygun bir kurs uygulamasının eklenmesi ile öğrencilerin iletişimini kolaylaştırmak ve derslere motivasyonlarının artırılmasını sağlamak için önemli katkılar sağlanacağının düşünüldüğü bir çalışma Zülfü Genç tarafından gerçekleştirilmiştir[4]. Bir başka uygulamada ise, Heather Rogers Haverback Towson Üniversitesinde, "324 Okuma Yöntemleri Grubunun Bayanları" olarak oluşturduğu Facebook grubunu öğretmen adayları ile okuma dersinde buluşturmak için kullanmıştır[5].

Öğrenciler için konulara uygun resimlerin, mesajların, derslere ait ödevlerin, olayların ve uygulamaların Facebook sosyal ağında eğitim amaçlı kullanılacağı belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmenler Facebook ortamında web sitelerine ait adresleri ve videoları gönderebilmekte, google belgeleri ile bağlantı oluşturarak öğrencilerin sunularını, ödevlerini ve diğer ürünleri paylaşılabilmektedir. Özetlemek gerekirse, işbirlikli öğrenme, araştırma, sorgulama, tartışma becerileri, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini desteklemek için Facebook etkili bir şekilde materyalleri (video dosyaları, ses dosyaları, resimler, kelime işlemci, tablolama, sunu, veritabanı ve diğer türdeki belgeleri içeren web siteleri) paylaşmak, gündelik olayları, haberleri, kişileri veya grupları takip etmek, tartışma ortamlarına dahil olmak için kullanılabilir[6].

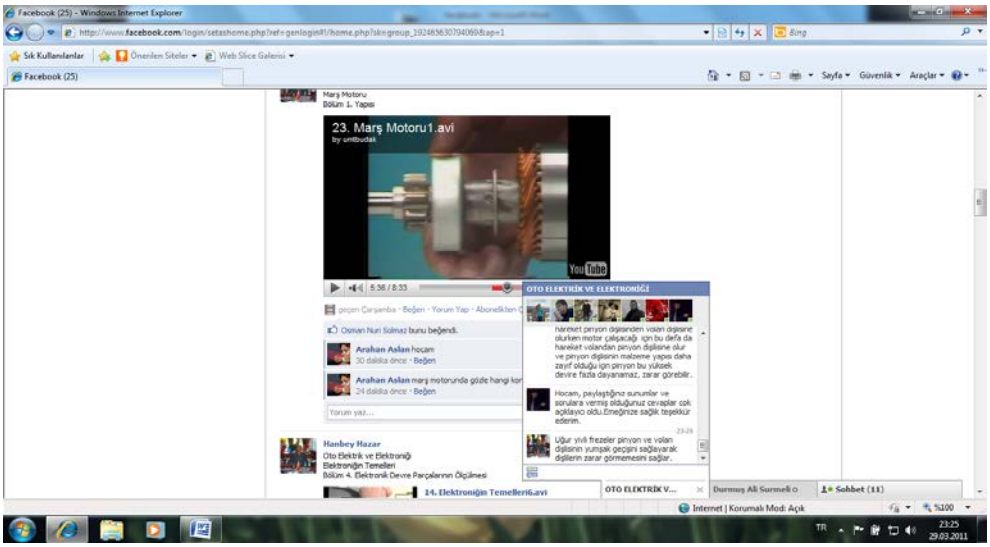
Yapılan bu çalışmada ise, Sosyal ağların mesleki eğitiminde kullanımına yönelik olarak, 2010-2011 bahar döneminde, Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Otomotiv Öğretmenliği bölümü 2. Sınıf öğrencilerinin Oto Elektriği ve Elektroniği dersinde sosyal ağ ortamı kullanılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin sosyal ağlara ilişkin tutumları tespit edilmiş, sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

2.YÖNTEM

Sosyal ağların mesleki eğitiminde kullanımına yönelik olarak, Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Otomotiv Öğretmenliği bölümü 2. Sınıf öğrencilerinin Oto Elektriği ve Elektroniği dersi seçilmiştir. Sosyal ağ platformu olarak, en yaygın kullanılmakta olan Facebook sitesi tercih edilmiş ve ders ile aynı adı taşıyan bir grup oluşturulmuştur. Dersi alan öğrenciler gruba üye olarak söz konusu üniteleri internet üzerinden de takip etmişlerdir. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilmiş bir anket kullanılmıştır. Dersi alan ve anketi dolduran 60 öğrenci olmasına rağmen, maddi hatalardan ötürü 51 öğrenciden sağlıklı veri elde edilmiştir. Elde edilen verilerin yüzde, frekans, standart sapma ve ortalama gibi istatistiki bulguları SPSS programı kullanılarak tespit edilmiştir. Şekil 1' de bu sosyal gruba ait sitenin ana sayfasına ait bir ekran görüntüsü mevcuttur.

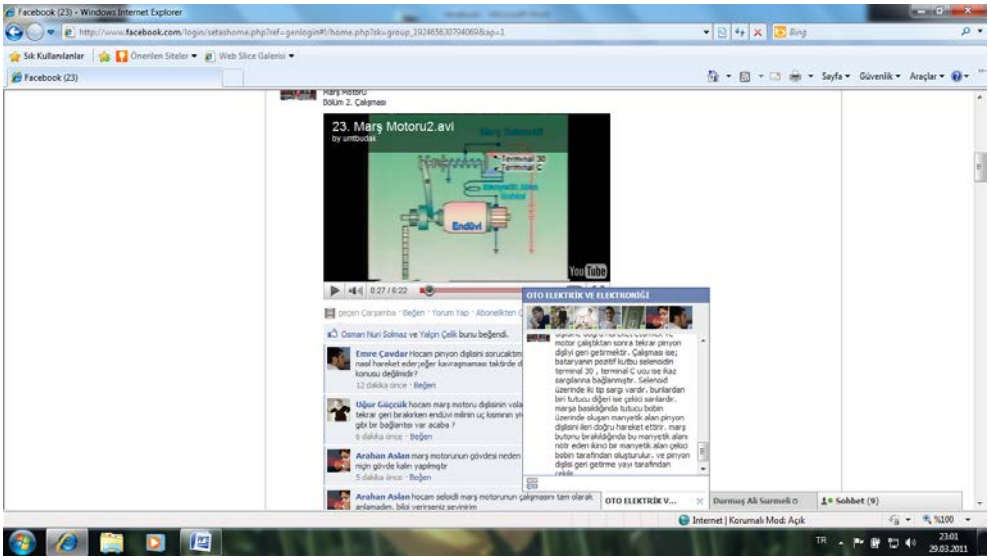
Şekil 1. Oto elektrik ve elektroniği grubu ana sayfasının ekran görüntüsü

Dersi alan öğrenciler ile dersle ilgili sunum, video ve ders anlatımlarının paylaşılmasının yanında, bu öğrencilerin sorularına Facebook üzerinden sohbet kullanılarak yanıt verilmiş, öğrencilerin fikirlerini de birbirleriyle paylaşmaları sağlanmıştır. Söz konusu ders olan Oto elektriği ve elektroniğine ait animasyonlar ve ders anlatımlarını içeren videolar ünite ünite paylaşılmış ve öğrencilerin konuyu daha iyi pekiştirmeleri amaçlanmıştır.

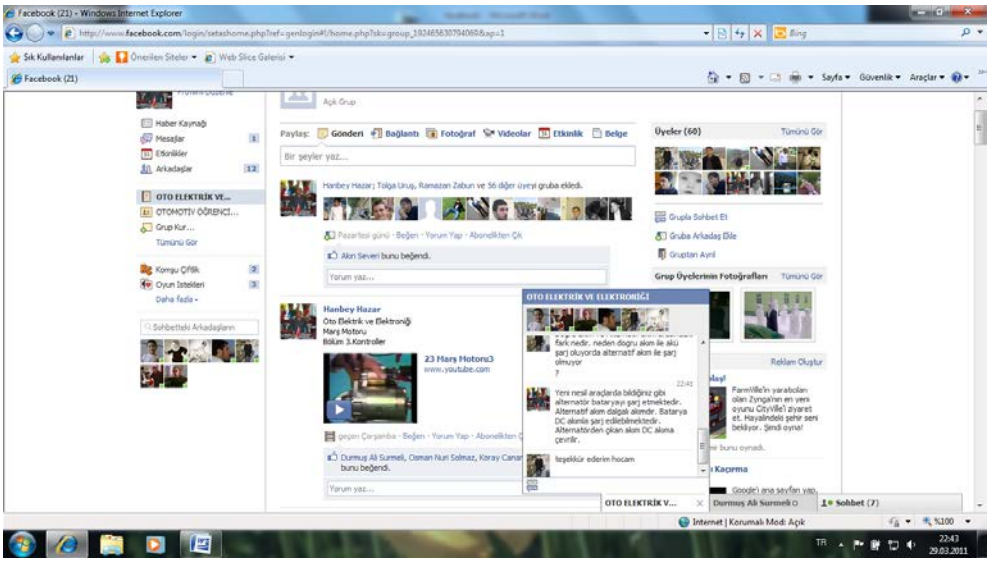


Şekil 2. Paylaşılan bir video ve sohbet penceresine ait ekran görüntüsü

Paylaşımı yapılan videolar, gerçek zamanlı çalışmaları, malzemelerin tanıtımlarını, arızaların sebepleri ve arıza tespit yöntemlerini, çalışma prensiplerini ve ünite ünite konuları içermektedir. Şekil 2' de paylaşılan materyallere ilişkin bir ekran görüntüsü verilmiştir. Örneğin, elektroniğin temellerini içeren 7 video içerisinde, blok diyagramlar, çalışmayı anlatan animasyonlar, teorik bilgiler ve gerçek görsel elektronik malzemelerden faydalanılmıştır. Video içeriklerinden bir animasyonun ekran görüntüsü ve öğrencilerin sorularını ve öğretmenin cevaplarını içeren yorumlar Şekil 3' te gösterilmektedir.



Şekil 3. Animasyonlara ait bir ekran görüntüsü ve öğrencilerin altına yaptığı yorum ve sorduğu soruları ile öğretmenin cevaplarını içeren bir ekran görüntüsü



Şekil 4. Öğrenci ve öğretmenin karşılıklı soru-cevaplarını içeren sohbetin kullanıldığı bir ekran görüntüsü

Elektroniğin temelleri konusunun yanında, ateşleme sistemi, marş motoru ve şarj sistemi gibi konuların anlatıldığı, pratik uygulamalar içeren yaklaşık 25 adet materyal paylaşılmıştır. Facebook çevrimiçi sohbet kullanılarak ise, paylaşımların ardından öğrencilerin sorularına cevap verilmiş, konuyu daha iyi pekiştirebilmeleri için öğrenci ve eğitimci, öğrenci ve öğrenci arasında etkileşim sağlanmıştır. Sohbet penceresinde dersi veren öğretmen ve öğrenciler arasındaki soru-cevap trafiğini gösteren bir ekran görüntüsü ise Şekil 4' te verilmiştir.

Gerçekleştirilen bu sosyal ağ çalışmasının ardından, öğrencilerin sosyal ağlara yönelik tutumlarını tespit etmek için geliştirilen bir ölçek vasıtası ile yine sosyal ağ ortamı kullanılarak bu ölçeği cevaplamaları istenmiş, elde edilen tespitler ise bulgular ve yorumlar kısmında sunulmuştur.

3.BULGULAR ve YORUMLAR

Oto elektrik ve elektroniği dersini alan ve sosyal ağ ortamında da bu dersi takip eden öğrencilere uygulanan ölçeğe ait bulgular Tablo 1 ve Tablo 2' de verilmektedir. İlk tablo öğrencilerin istatistiki olarak kişisel profillerine ait bulguları içermektedir. Tablo 2 ise öğrencilerin sosyal ağlara ilişkin tutumlarını göstermektedir.

Tablo 1 incelendiği takdirde ilk göze çarpan unsur, söz konusu öğrencilerin %49' unun 5 yıldan daha fazla süredir bilgisayar kullandıkları ve dijital okur-yazarlık oranlarının da yüksek olmasıdır. Bu durumun ortaya çıkmasında etkili olan unsurlardan ilki, bireylerin %60' lık bir kısmının kendi bilgisayarının olmasıdır. Öğrencilerin şahsi bilgisayarlarını büyük oranda evlerinde kullandıkları %60' lık bir oranla görünmektedir. Bilgisayar sahibi olmayan bireylerin ise, bilgisayar ihtiyaçlarını internet kafelerden sağladıkları görülmektedir. İnternet ortamında yabancı dilin önemli bir gereklilik olduğu düşünülecek olursa, söz konusu öğrencilerin bu konuda fazlasıyla yetersiz oldukları açıkça

görülmektedir. %51' lik bir kısmın az, %33,3' lük kısmın ise orta seviyede yabancı dil bilmesi demek yaklaşık öğrencilerin %85' inin bu konuda yetersiz olduğunu göstermektedir. İletişim, araştırma ve öğrenme, sohbet gibi amaçların bireylerin %72,6' sı tarafından tercih edilmesi bu oranda internet kullanımını da göstermektedir. Günlük bu kullanımın 2-3 saat olduğunu beyan eden bireylerin %33,3 ve 4-5 saat olduğu beyan edenlerin ise %31,4 olduğu Tablo 1' de görülmektedir. Bu değerler ele alındığında, öğrencilerin %60' ından fazlasının yaklaşık olarak haftalık toplam bir günlük bir internet kullanımını tercih ettikleri söylenebilmektedir. İnternet kullanımının bu kadar aktif olduğu bir öğrenci grubunda, sosyal ağ kullanımının %45,1 gibi yüksek bir değeri bulması, bu ağlarda harcanan zamandan eğitim amaçlı olarak faydalanmanın yerinde olacağını göstermektedir. Arkadaşlar ile iletişimin %47,1 ve bilgi paylaşımının %21,6 olduğu düşünülecek olursa, öğrencilerin birbirleri ile etkileşimlerinin aktif olarak sağlanabileceği eğitim ortamlarının sosyal ağlar vasıtası ile sağlanması durumunda, haftalık 1 günlük internet kullanımın büyük kısmından faydalanılacağı düşünülmektedir. İlginç olan bir diğer konu ise, öğrencilerin hepsinin bir sosyal ağ üyesi olması ve tercih edilen en popüler ağın ise Facebook olduğu %84,3' lük oranla görülmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin istatistiki olarak kişisel profil bulguları

Ne kadar süredir bilgisayar kullanıyorsunuz?	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
1-12 Ay	5	9,8
25-36 Ay	11	21,6
37-48 Ay	5	9,8
49-60 Ay	5	9,8
61 Aydan Fazla	25	49
Toplam	**51**	**100**
Kendi Bilgisayarınız Var mı?		
Evet	31	60,8
Hayır	20	39,2
Toplam	**51**	**100**
Bilgisayarı en sık nerede kullanırsınız?		
Fakülte	2	3,9
Kütüphane	3	5,9
İnternet Kafe	15	29,4
Ev	31	60,8
Diğer	-	-
Toplam	**51**	**100**
Yabancı dil bilgi düzeyiniz nedir?		
Çok iyi	4	7,8
İyi	4	7,8

Orta	17	33,3
Az	26	51,0
Toplam	**51**	**100**
Bilgisayarı en sık hangi amaçla kullanırsınız?		
Oyun-eğlence	4	7,8
İletişim	13	25,5
Araştırma-öğrenme	18	35,3
Yazı yazma	3	5,9
Sohbet	7	13,7
Film-Müzik	6	11,8
Toplam	**51**	**100**
İnterneti günde ortalama kaç saat kullanıyorsunuz?		
0-1 Saat	9	17,6
2-3 Saat	17	33,3
4-5 Saat	16	31,4
6 Saatten fazla	9	17,6
Toplam	**51**	**100**
İnternette en çok hangi servisleri kullanıyorsunuz?		
E-posta	7	13,7
Web sörf	3	5,9
Sohbet	7	13,7
Oyun	4	7,8
Facebook/twitter vs. sosyal ağlar	23	45,1
Diğer	7	13,7
Toplam	**51**	**100**
Sosyal ağları kullanıyorsanız, kullanma sebebiniz nedir?		
Arkadaşlar ile iletişim	24	47,1
Sosyal çevre edinme	2	3,9
Yeni arkadaşlıklar kurma	4	7,8
Bilgi paylaşımı	11	21,6
Video,ses,güzel sözler vs. paylaşımı	5	9,8
Oyun ve vakit geçirme	5	9,8
Toplam	**51**	**100**
Hangi sosyal ağ ortamını kullanıyorsunuz?		
Facebook	43	84,3
Twitter	7	13,7
Myspace	1	2
Friendfeed	-	-
XING	-	-
Diğer	-	-
Toplam	**51**	**100**

Öğrencilerin sosyal ağlara yönelik tutumlarına ilişkin bulguları içeren bilgiler ise Tablo 2' de sunulmuştur. Tabloya bakıldığında öğrencilerin sosyal ağ kullanımına yönelik (x=3,3852) olumlu tutumlar içerisinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2. Sosyal Ağlara Yönelik Tutumlara İlişkin Bulgular

	N	X	SS
Sosyal ağlar beni korkutmuyor.	51	3,2353	1,30519
Sosyal ağları kullanma konusunda hiç iyi değilim.	51	2,2157	1,17156
Sosyal ağları yaşamımda birçok biçimde kullanma taraftarıyım.	51	3,5490	1,15436
Başkaları sosyal ağlar hakkında konuştuğunda rahatsızlık duymuyorum.	51	3,7059	1,22138
Sosyal ağlar ile çalışmanın teşvik edici olduğunu düşünüyorum.	51	3,7647	1,15911
Sosyal ağlara karşı saldırgan ve düşmanca duygular besliyorum.	51	1,7059	,98578
Bireylerin bilgisayarlar ile nasıl bu kadar vakit geçirebildiklerini ve neden bundan hoşlandıklarını anlamıyorum.	51	2,5490	1,23796
İnternet ve sosyal ağlar öğrenmenin kalitesini artırıyor.	51	3,6471	1,18023
İnternette ve sosyal ağlar ile hızıma uygun öğrenme fırsatı yakalıyorum.	51	3,5490	1,25401
İnternet ve sosyal ağlar vasıtası ile öğrenmek beni eğlendiriyor.	51	3,8627	1,29645
Sosyal ağlar aracılığı ile uzak ülkelerden dostlar edinmek beni mutlu ediyor.	51	3,3725	1,21591
Sorunlarımı sosyal ağlar yardımı ile başkalarıyla paylaşmak beni rahatlatıyor.	51	3,2941	1,23764
Keşke bütün dersler sosyal ağ ortamlarında, internet üzerinden verilseydi.	51	3,5490	1,25401
İnternet ve sosyal ağ ortamında eğitimin zevkli olduğunu düşünmüyorum.	51	2,7255	1,21784
Bana göre internet ve sosyal ağ ortamında öğrenme, öğrenimi daha kalıcı kılar.	51	3,3529	1,19706
İnternette ve sosyal ağ ortamında kendimi özgürce ifade edebiliyorum.	51	3,8824	1,10720
Dünyadaki olayları izlemek için şuanda en iyi haber kaynağı internet ve sosyal ağlardır.	51	4,1373	1,16653
İnternet ve sosyal ağlar bilginin en kolay paylaşıldığı yerdir.	51	4,0588	1,25558
İnternet ve sosyal ağlar benim için iletişimde ana kaynaktır.	51	3,6863	,98975
İnternet ve sosyal ağlar araştırma yapma isteğimi artırıyor.	51	3,8627	1,20033
Toplam	**51**	**3,3852**	**1,1903**

Sosyal ağları kullanma konusunda hiç iyi değilim tutumuna istinaden verdikleri cevaplarda ise, bu tutuma katılmadıkları (x=2,2157) tespit edilmiştir. Öğrencilerin internette en çok kullandığı servis olan sosyal ağları, yaşamlarının birçok alanında kullanma taraftarı oldukları ise verdikleri cevaplardan açıkça görülmektedir (x=3,5490). Yapılmış olan çalışmanın verimliliği açısından bireylerin "*Sosyal ağlar ile çalışmanın teşvik edici olduğunu düşünüyorum*" tutumuna (x=3,7647) katılmaları gayet olumlu bir durum teşkil etmektedir. Aynı zamanda "*internet ve sosyal ağlar ile öğrenmek beni eğlendiriyor*" tutumuna karşı olumlu yaklaşmaları (x=3,8627), yapılan çalışmadan zevk aldıklarını da göstermektedir ve *"keşke bütün dersler sosyal ağ ortamlarında, internet üzerinden verilseydi"* (x=3,5490) ile *"bana göre internet ve sosyal ağ ortamında öğrenme, öğrenimi daha kalıcı kılar"* (x=3,3529) tutumlarına verdikleri olumlu cevaplar da konuları daha rahat anladıklarının bir göstergesi olmaktadır.

En iyi haber kaynağı olarak internet ve sosyal ağları görmekte oldukları, buna tamamen katılıyoruma yakın olumlu (x=4,1373) tutum göstermelerinden anlaşılmaktadır. Aynı şekilde öğrencilerin, internet ve sosyal ağları iletişimde ana kaynak, bilginin en kolay paylaşıldığı yer olarak

gördükleri ve araştırma yapma isteğini artırdığı vermiş oldukları cevaplardan, olumlu tutumlarından açıkça görülmektedir.

Sonuç olarak, sosyal ağlar konusundaki olumlu tutumları göz önüne alındığında, öğrencilerin sosyal ağlar kullanılarak öğrendiklerini pekiştirmeleri, teoride öğrendikleri şeyleri görsel olarak inceleyebilmeleri, öğrenmenin kalitesini artırılabileceğini düşünmeleri, kalıcılığı sağladığı ve bunu teşvik edici buldukları anlaşılmaktadır. Bu durum ise yapılan çalışmanın doğru bir seçim olduğu ve daha kapsamlı çalışmalar ışığında verimliliğin daha da artırılabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin okul ortamında derse giremedikleri, konu tekrarı yapmak istedikleri durumlar ile akıllarına gelen ve cevabını bulamadıkları soru veya sorular olması, derse devam mecburiyeti olmayan öğrencilerin dersi uzaktan takip etmesinin gerektiği durumlarda sorunların üstesinden gelebilmek için bu tür sosyal ağlardan yararlanmak hem hızlı hem de masrafsız ve etkili olacaktır.

KAYNAKLAR

Lima J. Á. (2001). Social Networks in Education, Social Geographies of Educational Change: Contexts, Networks and Generalizability Conference, Barcelona.

Facebook Press Room Statistics-2011, erişim tarihi: 16 Nisan 2011 http://www.facebook.com/press/info.php?factsheet#!/press/info.php?statistics

Genç H. (2010). İnternetteki Etkileşim Merkezi Sosyal Ağlar ve E-İş 2.0 Uygulamaları, Akademik Bilişim Muğla Üniversitesi, Muğla.

Genç Z. (2010). **Web 2.0 Yeniliklerinin Eğitimde Kullanımı: Bir Facebook Eğitim Uygulama Örneği,** Akademik Bilişim Muğla Üniversitesi, Muğla.

Haverback, H. R. (2009). Facebook: Uncharted territory in a reading education classroom, Reading Today, Vol.27, no.2.

Gülbahar Y., Kalelioğlu F., Madran O. (2010). Sosyal Ağların Eğitim Amaçlı Kullanılması, XV. Türkiye' de İnternet Konferansı, İTÜ, İstanbul.

HAZIR GİYİM İŞLETMESİNDE HAT DENGELEME*

LINE BALANCING IN READY MADE COLTHING ENTERPRİSE

Fatma ÖZTÜRK

Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi, ANKARA

fozturk@gazi.edu.tr

Selda GÜZEL

Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi, ANKARA

Selda.guzel@hotmail.com

ÖZET

Tüketici tercihlerinin sürekli değiştiği, model çeşitliliğinin artarak üretim sayılarının azaldığı ve ürün ömrünün kısaldığı günümüz küresel rekabet ortamında hazır giyim işletmelerinin var olabilmesinin ön koşulu daima en önde yer almalarına bağlıdır. Bunu sağlamanın yollarından birisi de mevcut üretim kaynaklarının en verimli şekilde kullanılmasına bağlıdır.

Hazır giyim işletmelerinde üretimin büyük bir bölümü dikim hattı üzerinde gerçekleştirilmektedir. Burada oluşan en büyük israf kaynağı olan ara stokları ve çalışanların dengesiz iş yükü dağılımı nedeniyle boş beklemelerinin önlenmesi doğru bir hat dengeleme yapılmasını gerektirmektedir. Bu nedenle iş gücünün ve ekipmanın en az israfla kullanılması iyi dengelenmiş üretim hatlarının kullanılmasıyla sağlanabilmektedir. Bu amaçla çalışmada bir hazır giyim işletmesinde kadın ceketi üretim hattı üzerinde montaj hattı dengeleme problemi çözülmüştür.

Bir montaj hattı birbirlerine bir malzeme taşıma sistemi ile bağlanan belirli sayıdaki ardışık iş istasyonundan oluşmaktadır. Her bir istasyonda, bir ürünün üretilebilmesi için gerekli olan işlemlerin bir kısmı gerçekleşir ve üretim hattının sonunda ürünün bütün işlemleri tamamlanır. Yeni bir montaj hattının tasarlanmasında ortaya çıkan en önemli problem ise montaj hattı dengeleme problemidir.

Ceket üretimi için hat dengeleme işlemi gerçekleştirilmeden önce ürünün üretilmesi için gerekli olan standart süreler hesaplanmış ve hat dengeleme kısıtları belirlenmiştir. İşletmenin üretim miktarı üç ay süre ile kayıt altında tutularak günlük üretim miktarları belirlenmeye çalışılmıştır. İşletmenin günlük minimum 80, maksimum 120 adet ürün ürettiği tespit edilmiştir. Çalışmada bu üretim miktarları için montaj hattı dengeleme problemleri çözülmüş, mevcut üretim hattı ortaya konulmuştur.

Mevcut üretimde 27 istasyon her üretim miktarı için kullanılmaktadır. Ancak montaj hattı dengeleme çalışması sonucunda günlük 80 adet üretim için 13 adet istasyon, günlük 120 adet üretim içinse 18 adet istasyonun yeterli olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda mevcut üretim hattında çok fazla işgücü israfı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Hazır Giyim, Montaj Hattı Dengeleme

* Bildiri metni 08/2008–04 kodlu BAP projesinden desteklenerek hazırlanan Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde kabul edilen "Hazır Giyim İşletmesinde Yalın Üretime Geçiş: Değer Akışı Haritalandırma, Hat Tasarımı ve Dengeleme" başlıklı doktora tezinin bir özetidir.

ABSTRACT

In today's global competitive environment in which consumer preferences have changed, design variety has increased thusly production amount has decreased and product life has lessened, prerequisite for existing of garment industries is always to be in the forefront. One way to ensure that, accordingly, depends on effective usage of available production sources

A large part of production in garment industry is performed on sewing line. Preventing buffer stocks, which are the greatest waste sources arising here, and idle standby of workers because of unbalanced workloads require making an accurate line balancing. Using workload and equipment with the least waste is thereof enabled with usage of well-balanced production lines. To this end, the problem of assembly line balancing on women jacket production line in a garment company has been analysed.

An assembly line consists of a certain number of sequential workstations connected to each other with a material handling system. In each station, a part of operations required to produce a product is performed and all processes of the product is completed at the end of the production line. As to the most apparent problem, emerging in designation of a new assembly line is the balance problem of assembly line.

Before eventuation of line balancing process for jacket production, standard periods required to produce the product were calculated and line-balancing constraints were determined. Production quantity of the company was noted down and daily production quantities were tried to be determined. It was determined that the company daily produces minimum 80 and maximum 120 pieces of products. In the study, problems of assembly line balancing for those production quantities were obviated and available production line was revealed.

27 stations are used in each production quantity in the present production. As a result of assembly line balancing research, however, it was revealed that 13 stations for 80 pieces and 18 stations for 120 pieces are adequate for daily production. In that case, it can be said that too many workload waste is present in available production line.

Key Words: Garment, Assembly Line Balancing

GİRİŞ

Günümüz küresel rekabet ortamında üretim yapan işletmelerin kalitelerini ve verimliliklerini arttırabilmeleri üretimde yapılacak iyileştirmelerle mümkündür. Söz konusu iyileştirmelerin kapsamı oldukça geniş olmakla birlikte, verimliliği amaçlayan çalışmaların bir bölümü üretim hatlarının çalışma sistemlerine yöneliktir. Bu çalışmalardan biri de "Montaj Hattı Dengeleme (MHD)" dir (Keskintürk ve Küçük, 2006: 53).

Malzemelerin, akış hattı boyunca gerekli işgücü ve donanımdan yararlanılarak iletildiği ve parça üzerindeki işlemlerin; aralarındaki öncelik ilişkileri ve çevrim zamanı gibi kısıtların göz önüne alınarak (Altuntaş ve İşlier, 2010: 30), ürünü meydana getirmek üzere bir dizi farklı rasyonel iş öğelerinin yapıldığı (Baybars, 1986: 909) ve malzeme taşıma sistemi ile birbirine bağlanmış iş istasyonları dizisi "montaj hattı" olarak tanımlanmaktadır (Gökçen ve Ağpak, 2004: 181; Mutlu ve Özgörmüş, 2009: 115; Toklu ve Özcan, 2008: 191; Gökçen vd., 2006: 600). Klasik bir montaj akış hattı, hat üzerinde her istasyon için bir operatör atamasıyla ve her bir operatörün sadece kendi istasyonunun ihtiyaç duyduğu becerilere sahip olmasıyla tasarlanır (Lassalle vd., 2007: 1763). Montaj hatları seri üretim sistemlerinin en önemli bileşenleridir (Kara vd., 2010: 1685) ve seri üretimde standartlaştırılmış ürünlerde etkili bir maliyet için geliştirilmiş, işçilikte yüksek bir uzmanlaşma için tasarlanmış ve öğrenme etkileri ile ilişkilendirilmiştir (Boysen vd., 2007: 674; Boysen vd., 2008: 509). Üreticiler montaj hatlarını yüksek miktarlı ürün üretmek amacıyla kullanmaktadırlar (Gökçen vd., 2006: 600; Gökçen ve Ağpak, 2006: 577).

MHD hat üzerindeki sınırlılıkları ihlal etmeden bir ya da daha fazla nesnenin optimize edilerek görevlerin iş istasyonlarına atanması problemidir (Kim, vd., 2009: 853; Baybars, 1986: 910).

Montaj hatları tam anlamıyla, yüksek kalitede standartlaştırılmış ürünlerin endüstriyel üretiminde ve hatta düşük hacimli özelleştirilmiş ürünlerin imalatında önem kazandığı akış odaklı üretim sistemleridir (Scholl vd., 2008:580; Çerçioğlu vd., 2009: 331; Scholl vd., 2010: 688; Becker ve Scholl, 2006: 694). Dengeli bir hat, işin bir eylemden diğerine, istenilen hızda akmasını sağlayacak şekilde, yaklaşık eşit üretim hızındaki işlemlerin seri olarak düzenlenmesi şeklinde tanımlanabilir (Güner ve Hasgül, 2009: 122). Yani hat dengeleme ile diğer operatörler boşta beklerken bir operatör çok meşgul olmasın diye atanan iş yükleri arasındaki fark azalacaktır (Gökçen ve Ağpak, 2006: 577).

Montaj hattı dengeleme problemi (MHDP), montaj işlemlerinin gerçekleştirilebilmesi için gerekli işlerin, bu işlerin aldıkları süreler ile aralarındaki öncelik ilişkilerinin dikkate alınarak bir veya birden fazla verimlilik ölçütünü en iyileyecek şekilde sıralı istasyonlara atanmasıdır (Alp vd., 2001: 32; Mutlu ve Polat, 2009: 129). Başka bir ifadeyle MHDP, hatta özel koşullar yerine getirildiğinde iş istasyonundaki boş zaman miktarlarının minimum düzeye indirilerek görevlerin atanması işlemidir (Gökçen vd., 2006: 600).

Üretim sürecinde işlem görerek nihai ürün halini alan hammaddenin süreçte geçirdiği zamanın kısalığı üretimde verimliliğin artmasını sağlayacaktır. Ancak bu sürenin kısa tutulabilmesi, süreci etkileyen insan unsuru, malzeme ve ekipmanın en verimli şekilde kullanılması, makine ve malzemenin süreçte boş beklemesi ve gereksiz taşıma işlemleri ile ilgilidir. Böyle bir sistem ise montaj hatlarının dengelenmesi ile sağlanabilmektedir.

Sürekli üretim sistemlerinde, üretimin birimler halinde gerçekleştirildiği ve kitle talebin olduğu durumlarda, yüksek üretim hızıyla talebi karşılamanın en uygun yolu montaj hatlarının yapılandırılmasıdır (Ağpak vd., 2002: 116). Geleneksel MHDP'de, Tip I ve Tip II olmak üzere iki tür optimizasyon problemi ortaya çıkmaktadır (Ağpak ve Gökçen, 2002: 30). Tip-I montaj hattı dengeleme problemleri ile amaç, belirli bir üretim oranı veya çevrim zamanı için gerekli iş istasyonlarının sayısını en aza indirmektir. Tip-II montaj hattı dengeleme problemlerinde ise verilen iş istasyonu sayısı için minimum çevrim zamanında çıktıyı maksimum yapmak amaçlanmaktadır (Chiang vd., 2007: 347; Esmaeilian vd., 2009: 617; Chiang, 1998: 209).

Montaj hattı, yüksek üretkenlik ve otomasyon sağlayan bir yığın üretim sistemi çeşididir. Bu avantajlarından yararlanmak için en önemli unsur, hat üzerindeki aynı işlem zamanına sahip iş istasyon sayısını ya da çevrim zamanını en küçüklemektir (Kılınççı, 2004: 2). Her iş istasyonunda ürüne ait bir işlem gerçekleştirilir. Montaj hatlarından istenen verimliliğin sağlanabilmesi için istasyonlar arasında iş yükünün dengeli olması gerekir (Mutlu ve Özgörmüş, 2009: 115). Bu amaçla montaj maliyetlerini en küçük hale getirecek, talepleri karşılayacak ve montaj sürecindeki kısıtları karşılayacak şekilde, görevlerin iş istasyonlarına mümkün atamasının yapılması MHDP kapsamındadır (Çerçioğlu vd., 2009: 332).

Geleneksel montaj hattı dengeleme problemi (GMHDP), görevlerin sıralı bir şekilde farklı iş istasyonlarına atanmasıyla, ürünlerin oluşturulduğu üretim prosesini dikkate almaktadır (Kalender vd, 2008: 129). Görevlerin istasyonlar arasındaki dağılımının sağlanması ise görevler arasındaki mevcut öncelik kısıtlarının yanı sıra her bir görevin tamamlanması için gerekli zaman birimine de bağlıdır. Ürünün her bir istasyonda en fazla çevrim zamanı (C) denilen zaman kadar kalmasına izin verilmektedir (Ağpak ve Gökçen, 2002: 30; Kalender v.d., 2008: 129). MHDP'ler hatta kullanılan istasyon sayısını ya da çevrim zamanını azaltmak amaçları için çözülmüştür. Ancak, MHDP'ler uygulamada çevrim zamanı, istasyon sayısı, istasyonlar arasındaki farklı iş yükleri, tesis düzeni gereklilikleri vb. gibi farklı ve genellikle de çelişkili amaçlarla sıklıkla ilişkilendirilmiştir (Gökçen ve Erel, 1997: 177).

GMHDP'de modellenen üretim hattı "düz" olarak organize edilmiştir (Ağpak vd., 2002: 116). Toyota'da TZÜ prensiplerinin uygulanabilmesi amacıyla üretim hattını "U" tipinde organize etmesi sonucu U-tipi montaj hattı kavramı ortaya çıkmıştır (Ağpak ve Gökçen, 2002: 30; Ağpak vd., 2002: 116; Günay vd., 2004: 352). Düz montaj hatlarında üretim hattında yerleşim şekli birbiri ardı sıra olurken, U-tipi yerleşimde hattın giriş ve çıkış noktası aynı yönde olup U şeklinde yerleşmektedir.

Sürekli ve yüksek talepli ürünlerin üretildiği montaj hatları; tek tip ürün ya da modelin üretildiği tek modelli hatlar, değişik model veya ürünlerin üretildiği çok modelli hatlar ve aynı anda birden fazla benzer tipteki modellerin karışık olarak üretildiği karışık modelli hatlar olarak sınıflandırılabilir (Günay vd., 2004: 352). MHD çalışmaları model çeşitliliğine bağlı olarak yapılabildiği gibi, düz ve U-Tipi şeklinde yerleşim düzenlerine göre de yapılmaktadır. Yani Montaj hatları, geleneksel montaj hatları (tek modelli ve çok/karışık modelli) ve U-tipi montaj hatları (tek modelli ve çok/karışık modelli) olmak üzere iki genel grupta sınıflandırılabilir (Çerçioğlu vd., 2009: 332; Gökçen ve Ağpak, 2004: 182; Toklu ve Özcan, 2008: 192; Gökçen ve Ağpak, 2006: 578; Gökçen vd., 2006: 600). Tek modelli montaj hatları geleneksel biçimde tek bir malın yüksek hacimli üretimi için kullanılmıştır (Boysen vd., 2008: 512). Karışık modelli hatta ise farklı modeller aynı üretim sisteminde üretilmektedir (Boysen vd., 2007: 678). Çok modelli hatlarda farklı ürünler gruplar halinde üretilmektedir (Boysen vd., 2007: 678). Belirli bir zamanda bir model parti halinde üretilir ve daha sonra diğer modellerin üretimine geçilir. Modeller hiçbir zaman birbirlerine karıştırılmazlar (Günay vd., 2004: 352).

MHDP ilk kez Helgeson v.d. (1954) tarafından analitik olarak; Salveson (1955) tarafından ise matematiksel olarak çalışılmıştır. Daha sonrasında montaj hatları konusunda çok yoğun çalışmalar yapılmış ve bu çalışmalarda pek çok yöntem geliştirilmiştir. Geliştirilen yöntemler; En Büyük Aday Yöntemi, Konum Ağırlıklı Dengeleme Tekniği, Aşamalı Sıralamayla Çözüm, Öncelik Diyagramı ile Çözüm, COMSOAL (A Computer Method of Sequencing Operations for Assembly Lines) yöntemi ile çözüm, Doğrusal Programlamayla çözüm ve Benzetim Teknikleri ile çözüm olarak sıralanabilir

(Altuntaş ve İşlier, 2010: 30). Tek modelli U-tipi MHDP ise il kez Miltenburg ve Wijngaard tarafından çalışılmıştır (Kara vd., 2010: 1686).

İş istasyonlarına atanacak iş elemanlarının işlem süreleri bilgisi de montaj hattı dengeleme problemini yeni sınıflara ayırır. Eğer süreler biliniyorsa ve değişmiyorsa deterministik montaj hattı dengeleme problemi, eğer süreler rasgele değişiyorsa stokastik montaj hattı dengeleme problemi karşımıza çıkar. Deterministik süreli iş elemanlarına sahip tekli montaj hatlarındaki MHDP, basit montaj hattı dengeleme problemi (BMHDP) olarak tanımlanır (Kılınçcı, 2004: 2).

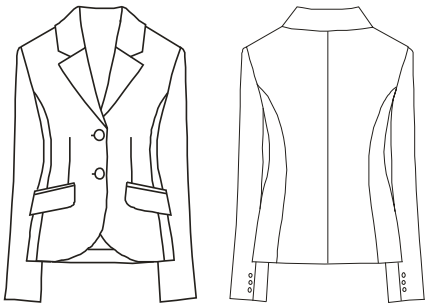
Hat dengeleme ile ulaşılmak istenen hedefler aşağıdaki gibidir (Keskintürk, Küçük, 2006: 54):

- Kullanılan malzemenin düzenli bir biçimde akışını sağlamak,
- Makineleri en verimli biçimde kullanmak,
- Çalışanların verimliliğini mümkün olduğunca en yüksek değere getirmek,
- İşlemlerin en az sürede yapılmasını sağlamak,
- İşlemler için en az miktarda malzeme kullanmak,
- Çevrim zamanına uygun olarak oluşturulacak istasyonların sayısını azaltmak,
- Atıl sürelerin mümkün olduğunca azaltılmasını sağlamak,
- Hat dengeleme maliyetini en az seviyede tutmak.

YÖNTEM

Çalışmada bir hazır giyim işletmesinde üretilen kadın ceketi üretim hattının dengelenmesi amaçlanmış ve Geleneksel Montaj Hattı Dengeleme Problemi I (GMHDP-I) kullanılmıştır. Bu tip problemde amaç çevrim zamanı verildiğinde istasyon sayısını minimum düzeyde tutmaktır. Bu durum genellikle yeni bir hat tasarlamak amacıyla kullanılmaktadır.

Uygulamanın ilk aşamasında kadın ceketinin üretiminde gerçekleştirilen görevlerin (dikiş, ütü ve el işleri) sürelerini belirlemek amacıyla zaman etüdü çalışması yapılmıştır. İlk önce kronometre ile ölçümler yapılarak örnek büyüklükleri belirlenmiş, çıkan sonuçlar doğrultusunda ölçümler tamamlanmıştır. Normal zamanlara paylar eklenerek standart süreler hesaplanmıştır.



Şekil 1. Kadın Ceket Modeli

İkinci aşamada montaj hattı dengeleme çözümleri gerçekleştirilmiştir. GMHDP-I için Kara (2004)'nın aktardığı Talbot ve Patterson tarafından 1984 yılında gerçekleştirilen Düz Montaj Hattı Dengeleme Problemi İçin Bir Tamsayılı Programlama modeli aşağıda verilmektedir.

Parametreler

i, r, s: Görevleri temsil eden indisler

a, b: Bölgelendirme kısıtında yer alan görevleri temsil eden indisler

j: İstasyonları temsil eden indis

n: Toplam görev sayısı

$\mathbf{m_{min}}$**:** Teorik en az istasyon sayısı

$\mathbf{m_{max}}$**:** Atama yapılabilecek en büyük istasyon sayısı

I: Görevler kümesi, i = 1,2,……,n

J: İstasyonlar kümesi j = 1,2, ……, mmax

S: Öncelik ilişkileri kümesi

(r,s) € S: S kümesindeki bir öncelik ilişkisi; r görevi s görevinden önce tamamlanmak zorundadır.

$\mathbf{k_{ij}}$**:** Eğer i görevi j istasyonuna atanmışsa 1, aksi halde 0

C: Çevrim zamanı

$\mathbf{z_j}$**:** Eğer j istasyonu açılmışsa 1, aksi halde 0

$\mathbf{E_i}$**:** i görevinin öncelik ilişkisine uygun olarak atanabileceği en erken istasyon

L_i: i görevinin öncelik ilişkisine uygun olarak atanabileceği en geç istasyon

t_i: i görevinin tamamlanma zamanı

Uygulamanın modeli aşağıdaki gibidir.

$$\textbf{Minimize} \sum_{j=1}^{m_{max}} i.k_{nj} \qquad (1)$$

$$\sum_{j=E_i}^{L_i} X_{ij} = 1 \qquad i = 1,\ldots\ldots\ldots,n \qquad (2)$$

$$\sum_{j=1}^{m_{max}} j\left(k_{rj} - k_{sj}\right) \leq 0 \qquad \forall (r,s) \in S \qquad (3)$$

$$\sum_{i=1}^{n} t_i.k_{ij} \leq C \qquad \forall i \in J \qquad (4)$$

$$\sum_{j=1}^{m_{max}} k_{ij} = 1 \qquad \forall i \in I \qquad k_{ij} \in \{0,1\} \qquad \forall i \in I; \forall j \in J \qquad (5)$$

$$Xaj + Xbj \leq 1 \qquad \forall j \text{ için; } \forall (a,b) \in A \qquad (6)$$

Modeldeki 1 nolu amaç fonksiyonu, üretim miktarına bağlı olarak istasyon sayısını en küçük seviyede tutmaktır. 2 nolu kısıt ile her bir görevin sadece bir istasyona atanabileceği ve mutlaka atanması gerektiği belirtilmiştir. 3 nolu ksıt ise bir görevin bir istasyona atanabilmesi için o görevin bütün öncüllerinin daha önce oluşturulan istasyonlara ya da atama yapılmakta olan istasyona atanmış olmasını sağlamaktadır. 4 nolu kısıt her bir istasyondaki toplam sürenin çevrim zamanına eşit veya çevrim zamanından daha az olmasını sağlamaktadır. 5 nolu kısıt en az bir görev atamasının yapılması durumunda iş istasyonunun açılmasını gerektirmektedir. 6 nolu kısıt istasyonlara görev atanmasının bölgelendirme kısıtı ile yapılmasını sağlamaktadır. Çalışmada negatif bölgelendirme kısıtı kullanılmıştır. Ürünü oluşturan görevler, görevlerin standart süreleri ve belirlenen kısıtlar bilgisayar ortamında "Gurobi LP/MIP Solver Engine" programına aktarılarak hat dengeleme problemleri çözülmüştür.

Çözüm öncesinde çevrim zamanları, çözüm sonucunda ise hatların toplam boş zamanları, denge gecikmesi ve düzgünlük indeksleri hesaplanmıştır.

ÇZ (Çevrim Zamanı)= Günlük çalışma süresi/günlük üretim miktarı

TBZ (Toplam Boş Zaman) = Çevrim Zamanı - İstasyon Toplam Süresi

M= Hattın toplam istasyon sayısı

DG (Denge Gecikmesi) $=100x\dfrac{TBZ}{M\ x\ C}$

Dİ (Düzgünlük İndeksi) = $\sqrt{\sum_{j=1}^{M}\left(S_{max}-S_j\right)^2}$

BULGULAR

Hazır giyim işletmesinde ceket üretim miktarlarının talepler doğrultusunda değişmesi üretime de yansımaktadır. Bu nedenle üretim miktarları değişkenlik gösterebilmektedir. İşletmede günlük en az 80 ve en fazla 120 adet ceket üretilmektedir. Üretim miktarı ne olursa olsun ceket aynı hat üzerinde üretilmekte ve işlemler hep aynı istasyonlarda gerçekleştirilmektedir. Üretim miktarına bağlı olarak 80 ve 120 adet üretim için hat dengeleme çalışması gerçekleştirilmiştir. Ceket üretimi için görevler ve görevlerin tamamlanması için hesaplanan standart süreler ve öncelik ilişkisi Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Montaj Hattındaki Görevler ve Öncelik İlişkileri

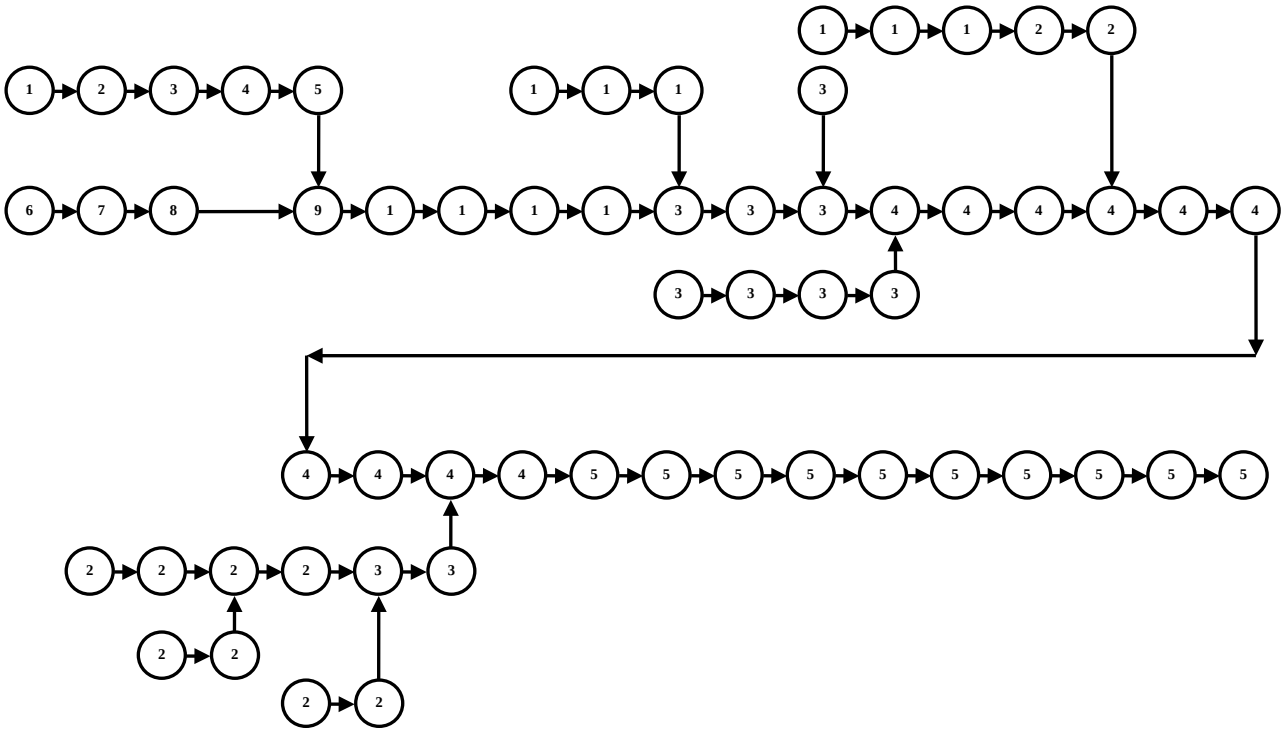
Görev	**Görev tanımı**	**Komşu öncülü**	**Görev zamanı (dk)**
1	Ön pensin dikimi	-	0,39
2	Ön kup dikimi	-	0,38
3	Ön beden pens, kup ütü ve cep yerine tela yapıştırma	2	0,96

4	Ön beden fleto cep yeri işaretleme	3	0,53
5	Ön beden fleto cep dikimi	4	0,84
6	Cep kapağı iç dikişi	-	0,60
7	Cep kapağı dikiş paylarının düzeltilmesi, köşe çıtlatma ve kapağın ters çevrilmesi	6	0,44
8	Cep kapağı ütü	7	0,69
9	Ön beden fleto cep kapağının bedene dikimi, cep karşılığının dikimi	5,8	2,39
10	Ön beden mostra dikimi	9	1,64
11	Ön-mostra dikiş paylarının kesilerek düzeltilmesi	10	0,81
12	Mostra köşe ve pens ucu çıtlatma ve mostra ters çevirme	11	0,86
13	Ön beden mostra ütü, etek ucu dikiş payına ütü katı yapma ve omuz tela yapıştırma	12	1,24
14	Arka ortası dikimi	-	0,45
15	Arka kup dikimi	-	1,06
16	Arka ortası, kup ütüsü ve etek ucu, kol oyuntusu, omuz, yaka tela yapıştırma. Etek ucu dikiş payına ütü katı yapma	15	1,40
17	İki parçalı kol iç dikişi	-	1,25
18	Kol içi dikişi ütü ve kol ucu tela yapıştırma, kol ucu dikiş payını katlama	17	0,92
19	Kol alt dikişi	18	0,76
20	Kol yırtmaç dikişinin çıtlatılması ve tek kat payının kesilmesi	19	0,19
21	Kol alt dikişi ütü ve kol çevirme	20	0,76
22	Astar ön beden pens dikimi	-	0,57
23	Astar ön beden kup dikimi	-	0,52
24	Astar arka ortası dikimi	-	0,32
25	Astar arka beden kup dikimi	-	0,39
26	Astar ön-arka yan dikişi ve etiket dikimi	23, 25	0,31

27	Astar ön-arka omuz dikişi	26	0,20
28	Astar kol içi dikişi	-	0,62
29	Astar kol alt dikişi	28	0,46
30	Astar kolun bedene takılması	27,29	1,28
31	Astar ütü	30	0,39
32	Ön-arka beden yan dikişi	13,16	0,67
33	Ön-arka beden omuz dikişi	32	0,32
34	Pervaz etiket dikimi	-	0,31
35	Mostraya pervaz dikimi	33	0,29
36	Üst yaka iç dikişi	-	0,46
37	Üst yaka iç dikiş paylarının düzeltilmesi ve ters çevrilmesi	36	0,32
38	Üst yaka ütü	37	0,56
39	Üst yaka ütü sonrası regula	38	0,35
40	Üst yakanın bedene dikimi	35,39	1,72
41	Üst yaka- beden dikişlerinin ütülenerek açılması	40	0,84
42	Üst yaka dikişinin kapatılması	41	0,48
43	Bedenleri kolları ile eşleyerek hazırlama	21,42	0,07
44	Kolun bedene takılması	43	1,77
45	Kol şişirme ütüsü	44	1,24
46	Kol elyafının dikimi	45	0,94
47	Astar tulum dikişi için kolların ters çevrilmesi	46	0,11
48	Beden-astar tulum dikişi	47	3,93
49	Kola vatka dikimi	48	0,72
50	Vatkayı omuza tutturma	49	0,28

51	Beden içi meto ve iplikleri temizleme ve tulum çevirme	50	0,81
52	Tulum dikişi için kolda bırakılan açıklığın dikimi	51	0,27
53	Astarı vatkaya tutturma	52	1,43
54	İlik yeri işaretleme	53	0,18
55	İlik açma	54	0,30
56	İplik temizleme ve kalite kontrol	55	2,27
57	Son ütü ve askılama	56	9,6
58	Ön ortası belirleme, düğme yeri işaretleme ve düğme dikme	57	1,98
59	Son kontrol	58	0,39

Ceket üretim hattı 59 iş elemanından oluşmaktadır. Her bir görevin kendinden bir önceki işlemi belirtmek amacıyla komşu öncülü tabloda gösterilmiştir. Çevrim zamanına bağlı olarak 57 nolu görev süresinin en yüksek süre olması nedeniyle problem çözümünden önce bu görevin gerektirdiği istasyon sayısı belirlenmiştir. Problem çözümünde 1 istasyon hesaplanmış ancak çevrim zamanının gerektirdiği diğer istasyonlar daha sonra ilave edilmiştir. 58 ve 59 nolu görevler öncelik ilişkisine bağlı olarak 57 nolu görevin yer aldığı istasyonun öncesine atanamamaktadır. Bu durumda bu iki görev probleme dâhil edilmeyip daha sonra son istasyon olarak açılmıştır.



Şekil 1. Ceket Montajı Öncelik Diyagramı

59 görevden oluşan ceket üretimi için tanımlanan görevlerin öncelik ilişkilerini belirleyen diyagram verilmiştir. Buradan anlaşıldığı gibi 1, 6, 14, 17, 22, 24, 28, 34 ve 36 numaralı görevlerin öncülü bulunmamaktadır.

Montaj hattı dengeleme için gerekli olan bu verilerden sonra dengeleme çalışmasının yapılacağı çevrim zamanları gerekmektedir. Günlük 80 adet üretim için **Çevrim Zamanı = 480/80 = 6** dakika, 120 adet üretim için, **Çevrim Zamanı = 480/120 = 4,00** dakika olarak hesaplanmıştır. Günlük 80 ve 120 adet üretim için çözülen montaj hattı dengeleme sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Günlük 80 Adet Üretim İçin Hat Dengeleme Sonuçları

İstasyon numarası	**Atanan Görevler**	**Atanabilen elemanlar**	**İş Yükü (dk)**	**İstasyon Boş Zamanı (dk)**
1	1, 2, 6, 14, 15, 17, 22, 34, 36,	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	5,47	0,53
2	3, 4, 7, 8, 16, 37, 38, 39	22, 23, 24, 25, 26, 27	5,25	0,75
3	5, 9, 10, 11	10, 11, 12	5,68	0,32
4	12, 13, 18	22, 23, 24, 25, 26, 27	3,02	2,98
5	19, 20, 28, 32, 33, 35,	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11,	4,57	1,43

	40	12, 13, 14, 15, 16		
6	21, 41	22, 23, 24, 25, 26, 27	1,6	4,4
7	23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 42, 43, 44	9, 10, 11	5,8	0,2
8	31, 45	22, 23, 24, 25, 26, 27	1,63	4,37
9	46, 47, 48, 49	9, 10, 11	5,7	0,3
10	50, 51, 52, 53, 54, 55, 56	17, 18	5,54	0,46
11	57	22, 23, 24, 25, 26, 27	4,8	1,2
12	57	22, 23, 24, 25, 26, 27	4,8	1,2
13	58, 59	17, 18	2,37	3,63

Yapılan dengeleme çalışması sonucunda hatta toplam 13 adet istasyon oluşmaktadır. 56 nolu göreve kadar hat dengeleme problemi tanımlandığı için program tarafından 10 adet istasyon açılmıştır. 57 nolu görev ise 2 adet istasyon gerektirmektedir. Son iki görev için yine tek bir istasyon oluşturularak programın oluşturduğu 10 adet istasyona 3 istasyon daha ilave edilmiştir. Ancak istasyonlardan hiçbirisi çevrim zamanının tamamını karşılamamaktadır. İstasyonların toplam süreleri ve boş bekleme sürelerinin hesaplanması ile toplam boş zamanı, Denge gecikmesi ve Düzgünlük indeksi hesaplamaları ve sonuçları aşağıda verilmiştir.

***TBZ* = 21,77**

$$DG = 100x\frac{\mathbf{TBZ}}{\mathbf{M\ x\ C}} = 100x\frac{21{,}77}{78} = 27{,}91$$

$$D\dot{I} = \sqrt{\sum_{j=1}^{M}\left(S_{\max} - S_j\right)^2} = \sqrt{58{,}3852} = 7{,}64$$

Günlük 80 adet üretim için iş yüklerinin istasyonlara dağılımı ve çevrim zamanına oranı incelendiğinde 4, 6, 8 ve 13 nolu istasyonların çevrim zamanının çok altında kaldığı görülmektedir. MHDP'de bölgelendirme kısıtının kullanılması nedeniyle ütü işlemleri makine işlemlerinden ayrılmıştır. Öncelik ilişkisine uygun olarak ütü istasyonlarının oluşturulması çevrim zamanının

tamamlanarak istasyona görev atanmasını engellemektedir. Bu nedenle bu istasyonların iş yükleri çevrim zamanından çok düşük olmasını gerektirmiştir. 13 nolu istasyonda yer alan görevler ise problemin çözümüne dâhil edilmeyip sonradan eklenmiştir. Bu istasyonda son iki görevin yer alması istasyon süresinin değiştirilememesine neden olmaktadır. Diğer istasyonların iş yükleri değerlendirildiğinde çevrim zamanına yakın oldukları ve boş bekleme sürelerinin kısa olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Günlük 120 Adet Üretim İçin Hat Dengeleme Sonuçları

İstasyon numarası	**Atanan Görevler**	**Atanabilen elemanlar**	**İş Yükü (dk)**	**İstasyon Boş Zamanı (dk)**
1	1, 2, 6, 7, 14, 15, 36	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	3,78	0,22
2	3, 8, 16, 37, 38	22, 23, 24, 25, 26, 27	3,93	0,07
3	4, 5, 9	10, 11, 12	3,76	0,24
4	10, 17, 34, 39	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	3,55	0,45
5	11, 12, 13, 18	22, 23, 24, 25, 26, 27	3,83	0,17
6	19, 32, 33, 35, 40	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	3,76	0,24
7	20, 21, 41	22, 23, 24, 25, 26, 27	1,79	2,21
8	24, 25, 28, 42, 43, 44	9, 10, 11	3,65	0,35
9	22, 23, 26, 27, 29, 30	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	3,34	0,66
10	31, 45	22, 23, 24, 25, 26, 27	1,63	2,37
11	46, 47	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	1,05	2,95
12	48	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	3,93	0,07
13	49, 50, 51, 52, 53	9, 10, 11	3,51	0,49
14	54, 55, 56	17, 18	2,75	1,25
15	57	22, 23, 24, 25, 26, 27	3,2	0,8
16	57	22, 23, 24, 25, 26, 27	3,2	0,8
17	57	22, 23, 24, 25, 26, 27	3,2	0,8
18	58, 59	17, 18	2,37	1,63

Yapılan dengeleme çalışması sonucunda hatta toplam 18 adet istasyon oluşmaktadır. 57 nolu görev ise 3 adet istasyon gerektirmektedir. Son iki görev için yine tek bir istasyon oluşturularak

programın oluşturduğu 14 adet istasyona 4 istasyon daha ilave edilerek toplam 18 istasyon açılmıştır. İstasyonların toplam süreleri ve boş bekleme sürelerinin hesaplanması ile toplam boş zaman, Denge gecikmesi ve Düzgünlük indeksi hesaplamaları ve sonuçları aşağıda verilmiştir.

TBZ= 15,77

$$DG = 100x\frac{\text{TBZ}}{\text{M x C}} = 100x\frac{15,77}{72} = 21,90$$

$$D\dot{I} = \sqrt{\sum_{j=1}^{M}\left(S_{\max} - S_j\right)^2} = \sqrt{24,4263} = 4,94$$

Günlük 120 adet üretim için iş yükünün istasyonlara dağılımının ve çevrim zamanına oranları incelendiğinde 7 ve 10 nolu istasyonlarda ütü işlemlerinin gerçekleştirilmesi nedeniyle çevrim zamanının altında kaldığı ortaya çıkmıştır. 7, 10 ve 11 nolu istasyonlar haricinde diğer istasyonların daha dengeli dağılım gösterdiği ancak çevrim zamanına en yakın istasyonların 2 ve 12 nolu istasyonlar olduğu görülmektedir.

İşletmede uygulanan üretim hattı verileri aşağıdaki gibidir.

Tablo 4. Mevcut Üretim Hattı Verileri

İstasyon numarası	**Atanan Görevler**	**İş Yükü (dk)**	**İstasyon Boş Zamanı (dk)**
1	1,2	0,77	3,8
2	6,7,9,11,12,20,37,39,43,47	3,07	1,5
3	6,7,9,11,12,20,37,39,43,47	3,07	1,5
4	3,8,13,16,18,21,31,38,41,45	3	1,57
5	3,8,13,16,18,21,31,38,41,45	3	1,57
6	3,8,13,16,18,21,31,38,41,45	3	1,57

7	5	0,84	3,73
8	9	2,39	2,18
9	10	1,64	2,93
10	14,15,17,19	3,52	1,05
11	22,23,24,25,26,27,28,29	1,69	2,88
12	22,23,24,25,26,27,28,29	1,69	2,88
13	32,33,35	1,45	3,12
14	40,42	2,2	2,37
15	44	1,77	2,8
16	46	0,94	3,63
17	48	3,93	0,64
18	49	0,72	3,85
19	50,51,52	1,36	3,21
20	53	1,43	3,14
21	54,55	0,48	4,09
22	56	2,27	2,3
23	57	3,2	1,37
24	57	3,2	1,37
25	57	3,2	1,37
26	58	1,98	2,59
27	59	0,39	4,18

Günlük 80 adet üretim için, **Çevrim Zamanı = 480/80 = 6** dakikadır. Mevcut durumda hatta 27 adet istasyon bulunmaktadır. Bu doğrultuda istasyonların toplam süreleri ve boş bekleme sürelerinin hesaplanması ile toplam boş zaman, Denge gecikmesi ve Düzgünlük indeksi hesaplamaları ve sonuçları aşağıda verilmiştir.

TBZ= 105,37

$$DG = 100x\frac{\mathbf{TBZ}}{\mathbf{M\ x\ C}} = 100x\frac{\mathbf{105,37}}{\mathbf{162}} = \mathbf{65}$$

$$D\dot{I} = \sqrt{\sum_{j=1}^{M}\left(S_{\max} - S_j\right)^2} = \sqrt{\mathbf{119,92}} = \mathbf{10,95}$$

Günlük 120 adet üretim için, **Çevrim Zamanı = 480/120 = 4** dakika olarak hesaplanmıştır. İstasyonların toplam süreleri ve boş bekleme sürelerinin hesaplanması ile toplam boş zaman, Denge gecikmesi ve Düzgünlük indeksi hesaplamaları ve sonuçları aşağıda verilmiştir.

TBZ= 51,8

$$DG = 100x\frac{\mathbf{TBZ}}{\mathbf{M\ x\ C}} = 100x\frac{\mathbf{51,8}}{\mathbf{108}} = \mathbf{47,96}$$

$$D\dot{I} = \sqrt{\sum_{j=1}^{M}\left(S_{\max} - S_j\right)^2} = \sqrt{\mathbf{119,92}} = \mathbf{10,95}$$

SONUÇ

Çalışmada hazır giyim ürünlerinden olan kadın ceketi kesim işleminden sonraki üretim süreci için hat dengeleme çalışması yapılmıştır. Üretim miktarına bağlı olarak çevrim zamanları belirlenmiştir. Bu doğrultuda amaç sabit çevrim zamanları için maksimum hat etkinliği elde etmektir. Ceket üretimi için gerekli olan görevlerin gerçekleştirilme süreleri ölçülerek standart süreler hesaplanmıştır. Çevrim zamanına bağlı olarak görevlerin iş istasyonlarına atanması sağlanmıştır. Ancak üretimde makine işlemleri ile ütü işlemleri ayrı olarak değerlendirilmiştir. Aynı istasyona ütü ve makinelerin yerleştirilmesi teknik sıkıntılar yaşatması ve görevler arası geçişte zaman kaybı yaratacağından bir operatörün hem makine hem de ütüyü aynı istasyonda kullanmasının doğru olmadığı düşünülmüş, bu nedenle aynı gruptaki görevlerin aynı istasyonlara atanması sağlanmıştır.

İşletmede üretim miktarı en az 80, en fazla 120 olmak üzere değişkenlik göstermektedir. Günlük 80 ve 120 adet üretim için işletmenin mevcut durumu ve çözülen montaj hattı bilgileri ortaya konduğunda çıkan sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4. Mevcut Üretim Hattı ve Çözülen Montaj Hattı Bilgileri

Üretim miktarı		Çevrim Zamanı	İstasyon Sayısı	T.B.Z.	D.G.	D.İ.
Mevcut Durum	80	6	27	105,37	65	10,95
	120	4	27	51,8	47,96	10,95
Çözülen MHD	80	6	13	21,77	27,91	7,64
	120	4	18	15,77	21,90	4,94

Tablo incelendiğinde mevcut durumda üretim miktarı 80 olduğunda çevrim zamanının 6 dk., 120 olduğunda ise 4 dk. ve her iki durumda istasyon sayısını 27 olduğu görülmektedir. Çözülen montaj hattı dengeleme sonuçlarında ise günlük 80 adet üretim miktarı için istasyon sayısının 13, 120 adet üretim içinse 18 istasyon olduğu görülmektedir. Ayrıca toplam boş zaman, Denge gecikmesi ve Düzgünlük indeksleri karşılaştırıldığında mevcut durumda sonuçların yüksek olduğu, çözülen montaj hattı dengelemelerde ise daha az olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Mevcut durum ile çözülen MHDP'ler karşılaştırıldığında günlük 80 adet üretim için istasyon sayısının 27'den 13'e düşürülmesi sonucunda hatta % 51,86 oranında, günlük 120 adet üretim için yine hattaki istasyon sayısının 27'den 18'e düşürülmesi sonucunda hatta % 33,4 oranında iyileşme sağlanacağı sonucu ortaya çıkmıştır.

İşletmenin dengelenmiş hatları kullanması sonucunda işçilik maliyetinde de önemli bir kâr elde edecektir. İşletmede ödenen minimum işçilik ücreti (600TL) kullanılarak günlük 80 ve 120 adet üretim için mevcut durum ve dengelenmiş hatların işçilik maliyetleri hesaplandığında; mevcut durumda üretim miktarına bağlı olmaksızın günlük maliyet 810,00 TL, çözülen MHDP'de 80 adet için 390,00TL, 120 adet üretim içinse 540,00TL olarak hesaplanmıştır. Bu oranlar minimum işçilik maliyeti ile hesaplanması nedeniyle minimum düzeydedir. Uygulamaya geçirilmesi sonucunda elde edilecek maliyet tasarrufları artırılabilir.

KAYNAKLAR

AĞPAK, K., GÖKÇEN, H., SARAY, N. N., ÖZEL, S., (2002). Stokastik Görev Zamanlı Tek Modelli U Tipi Montaj Hattı Dengeleme Problemleri İçin Bir Sezgisel, *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 17(4), 115–124

AĞPAK, Kürşad, GÖKÇEN, Hadi, (2002). Basit U Tipi Montaj Hattı Dengeleme Problemine Bulanık Programlama Yaklaşımı", *DEÜ Mühendislik Fakültesi Fen ve Mühendislik Dergisi*, 4(2), 29–40

ALP, Arda, ÇERÇİOĞLU, Hakan, TOKAYLI, M., Aydın, DENGİZ, Bema, (2001). Stokastik Montaj Hattı Dengeleme: Bir Tavlama Benzetimi Algoritması, *Endüstri Mühendisliği Dergisi,* 12 (3–4), 32–51

ALTUNTAŞ, Serkan, İŞLİER, A. Attila, (2010). Birliktelik Kısıtları Altında Montaj Hattı Dengeleme Problemi İçin Bir Çözüm Yaklaşımı Önerisi ve Bir İşletmede Uygulama, *Pamukkale Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 16(1), 29–44

BAYBARS, İlker, (1986). A Survey of Exact Algorithms For The Simple Assembly Line Balancing Problem, *Management Science*, 32(8), 909–932

BECKER, Christian, SCHOLL, Armin, (2006). A Survey on Problems and Methods in Generalized Assembly Line Balancing, *European Journal of Operational Research*, 168, 694–715

BOYSEN, Nils, FLIEDNER, Malte, SCHOLL, Armin, (2007). A Classification of Assembly Line Balancing Problems, *European Journal of Operational Research*, 183, 674–693

BOYSEN, Nils, FLIEDNER, Malte, SCHOLL, Armin, (2008). Assembly Line Balancing: Which Model to Use When?, *Int. J. Production Economics*, 111, 509–528

CHIANG, Wen-Chyuan, (1998). The Application of a Tabu Search Metaheuristic to the Assembly Line Balancing Problem, *Annals of Operations Research*, 77, 209 – 227

CHIANG, Wen-Chyuan, KOUVELIS, Panagiotis, URBAN, Tımothy, L., (2007). Line Balancing in a Just-In-Time Production Environment: Balancing Multiple U-Lines, *IIE Transactions*, 39, 347–359

ÇERÇİOĞLU, Hakan, ÖZCAN, Uğur, GÖKÇEN, Hadi, TOKLU, Bilal, (2009). Paralel Montaj Hattı Dengeleme Problemleri İçin Bir Tavlama Benzetimi Yaklaşımı, *Gazi Üniv. Müh. Mim. Fak. Dergisi*, 24(2), 331–341

ESMAEILIAN, G., R., ISMAİL, N., SULAİMAN, S., AHMAD, M., M., H., M., HAMEDİ, M., (2009). Allocating and Balancing of Mixed Model Production Through the Parallel Assembly Lines, *European Journal of Scientific Research*, 31(4), 616–631

GÖKÇEN, Hadi, AĞPAK, Kürşad, (2004). Hat Dengelemede Yeni Bir Felsefe Paralel Montaj Hatlarının Eşzamanlı Dengelenmesi, *Teknoloji Dergisi*, 7(1), 181–188

GÖKÇEN, Hadi, AĞPAK, Kürşad, (2006). A Goal Programming Approach to Simple U-Line Balancing Problem, *European Journal of Operational Research*, 171, 577–585

GÖKÇEN, Hadi, EREL, Erdal, (1997). A Goal Programming to Mixed-Model Assembly Line Balancing Problem, *Int. J. Production Economics*, 48, 177–185

GÖKÇEN, Hadi, AĞPAK, Kürşad, BENZER, Recep, (2006). Balancing of Parallel Assembl Lines, *Int. J. Production Economics*, 103, 600–609

GÜNAY, Kerem, ÇETİN, Tuğba, BAYKOÇ, Ö., Faruk, (2004). Montaj Hattı Dengelemede Geleneksel ve U Tipi Hatların Karşılaştırılması ve Bir Uygulama Çalışması, *Teknoloji Dergisi*, 7(3), 351–359

GÜNER, Banu, HASGÜL, Servet, (2009). İnsan Faktörünü Dikkate Alan U Tipi Montaj Hattı Dengelemesi İçin Bulanık Hedef Programlama Yaklaşımı, *15–17 Ekim 9. Ulusal Üretim Araştırmaları Sempozyumu*, Eskişehir, 121–127

KALENDER, F. Yeşim, YILMAZ, Murat, Mustafa, TÜRKBEY, Orhan, (2008). Montaj Hattı Dengeleme Problemine Bulanık Bir Yaklaşım, *Gazi Üniversitesi Müh. Mim. Fak. Der.*, 23(1), 129–138

KARA, Yakup, (2004). *U-Tipi Montaj Hattı Dengeleme Problemleri İçin Modeller ve Otomotiv Yan Sanayinde Bir Uygulama*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

KARA, Yakup, GÖKÇEN, Hadi, ATASAGUN, Yakup, (2010). Balancing Parallel Assembly Lines with Precise and Fuzzy Goals, *International Journal of Production Research*, 48(6), 1685–1703

KESKİNTÜRK, Timur, KÜÇÜK, Birgül, (2006). Karışık Modelli Montaj Hatlarının Genetik Algoritma Kullanılarak Dengelenmesi, *Yönetim Dergisi*, 17 (53), 52–63

KILINÇCI, Ö., (2004). Basit Montaj Hattı Dengeleme Problemi Çözümü İçin Bir Petri Ağı Yaklaşımı, *D.E.Ü. Mühendislik Fakültesi Fen ve Mühendislik Dergisi*, 6(2), 1–15

KIM, Yeo, Keun, SONG, Won, Seop, KİM, Jun, Hyuk, (2009). A Mathematical Model and a Genetic Algorithm for Two-Sided Assembly Line Balancing, *Computers & Operations Research*, 36, 853 – 865

LASSALLE, S., WANG, Q., OWEN, G., W., MİLEHAM, A., R., (2007). A Study of In-Process Waiting Time on a Linear Walking Worker Assembly Line, *J. Engineering Manufacturer*, 221, 1763- 1770

MUTLU, Özcan, ÖZGÖRMÜŞ, Elif, (2009). Ergonomik Koşullar Altında Montaj Hattı Dengeleme, *15–17 Ekim 9. Ulusal Üretim Araştırmaları Sempozyumu*, Eskişehir, 115–120

MUTLU, Özcan, POLAT, Olcay, (2009). Montaj Hattı İşçi Atama ve Dengeleme Probleminin Genetik Algoritmalar İle Çözümü, *15–17 Ekim 9. Ulusal Üretim Araştırmaları Sempozyumu*, Eskişehir, 129- 134

SCHOLL, Armin, BOYSEN, Nils, FLIEDNER, Malte, (2008). The Sequence-Dependent Assembly Line Balancing Problem, *OR Spectrum*, 30, 579–609

SCHOLL, Armin, FLIEDNER, Malte, BOYSEN, Nils, (2010). ABSALOM: Balancing Assembly Lines With Assignment Restrictions, *European Journal of Operational Research*, 200, 688–701

TOKLU, Bilal, ÖZCAN, Uğur, (2008). A Fuzzy Goal Programming Model for the Simple U-Line Balancing Problem With Multiple Objectives, *Engineering Optimization*, 40(3), 191–204

BÖLÜM 14

Yabancı Diller Eğitimi

EFFECTS OF ERROR CORRECTION STRATEGIES ON STUDENTS' GRAMMATICAL AND WRITING ACCURACY; THE CASE OF THE IRANIAN ENGLISH LEARNERS IN ESFAHAN

Mohammad Aliakbari and Mohammad Reza Salek

Ilam University

maliakbari@hotmail.com, salekmohammadreza@yahoo.com

ABSTRACT

Writing is an outstanding productive skill which requires comprehensive knowledge of grammar, language form, and sentence structure. Since accuracy in writing leads to the production of correct instances, prevention of inaccuracy which contributes to the production of erroneous sentences is emphasized. Therefore, the present study investigated the effects of different types of corrective feedback (CF) on students' writing accuracy. A population of 66 upper-elementary students was selected on the basis of their scores in previous term. The study included two experimental and one control group. During the treatment phase, students in the experimental groups received indirect coded and indirect uncoded feedback, while the subjects of the control group received the traditional strategy of direct correction feedback. For post test, students were given a test of grammar and structure covering the grammatical points presented to them during the study. The results indicated that for upper-elementary students, indirect coded corrective feedback contributed more to their writing accuracy.

Keywords: accuracy, coded correction, error correction strategies, indirect feedback, uncoded correction.

1. Introduction

Over the last two decades, error correction has been recognized as an indispensible part of second language acquisition and teaching. Interest in the study of error correction arose as a response to the views held by the proponents of contrastive analysis. Contrastive analysts considered language transfer as the main factor contributing to committing errors by second language learners. The proponents of error analysis postulate that learners' performance is a window for understanding their cognitive processes. More specifically, errors are considered as indicative of the processes and the

strategies of language acquisition. It is presumed that learners create a language system known as interlanguage (IL), in which they impose structure on the available linguistic data for both languages. According to Selinker (1972), interlanguage refers to independent systematic knowledge of a language held by native language children as well as second language learners in the process of learning. Learners develop an internalized system enabling them to synthesize linguistic data. Such a system is independent of both the learners' native and the target languages.

Increase in the research on form-focused instruction (Long & Robinson, 1998; Doughty & Williams, 1998) has promoted the significance of work on error correction. Ellis (2000) defines it as a kind of instruction in which the learner's primary focus is drawn on linguistic form. Form-based instruction is divided into two types: focus on forms and focus on form. The main concern of the former is to teach grammar in isolation to students in accordance with a structural syllabus. Accordingly, the teacher preselects specific forms for attention. Meaning and communication are of less priority in this type of instruction. In other words, it is not a meaning-centered approach. Krashen (1981) notes that focus on forms cannot help learners acquire structures and it hinders language learning. Focus on form mainly takes into consideration the learner's attention on form when the primary purpose is on meaning rather than on grammar. According to Long (1991), focus on form is a method that "overtly draws students' attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication" (pp 45-46). For acquisition to take place attention to meaning alone is not sufficient and that some degree of attention to form is also required (ibid). Some researchers (Schmidt, 1990; Schmidt & Frota, 1986; Ellis, 1991) regard attention as having a fundamental role in language learning. Schmidt (1990) further asserts that "subliminal language learning is impossible and that learning is the product of the conscious noticing of forms" (p.17). Therefore, for focus on form to be beneficial to learners, learners' attention is of paramount significance.

Error correction can be categorized according to the type of feedback provided. In Aliakbari and Toni (2009) terms, depending on whether they are directly or indirectly presented, students may receive direct coded feedback, indirect coded feedback, or indirect uncoded feedback. Hence, adopting a "focus on form" approach in written production, the effect of three error correction strategies in the Iranian EFL environment is investigated in this study.

2. Review of the Related Literature

In this section, a typology of different types of strategies for providing feedback to language learners is presented. Ellis (2010) has speculated a general review of recommended strategies for correcting students’ errors.

1- Direct Corrective Feedback

In this case, the teacher provides the student with the correct form. As Ferris (2006, cited in Ellis, 2009) notes, this can take a number of different forms—crossing out an unnecessary word, phrase, or morpheme, inserting a missing word or morpheme, and writing the correct form above or near to the erroneous form.

2- Indirect Corrective Feedback

Indirect CF involves indicating that the student has made an error without actually correcting it. This can be done by underlining the errors or using cursors to show omissions in the student's text or by placing a cross in the margin next to the line containing the error. In effect, this involves deciding whether or not to show the precise location of the error.

3- Metalinguistic Corrective Feedback

Metalinguistic CF involves providing learners with some form of explicit comment about the nature of the errors they have made. The explicit comment can take two forms. By far, the most common is the use of error codes. These consist of abbreviated labels for different kinds of errors. The labels can be placed over the location of the error in the text or in the margin. In the latter case, the exact location of the error may or may not be shown. In the former, the student has to work out the correction needed from the clue provided while in the latter the student needs to first locate the error and then work out the correction.

In line with the above categorization, Bitchener and Knoch (2009) speculate that direct corrective feedback has most often been defined as the provision of the correct linguistic form or structure by the teacher to the student above or near the linguistic error. It may include the crossing out of an unnecessary word/phrase/morpheme, the insertion of a missing word/phrase/morpheme, or the provision of the correct form or structure. More recently, direct corrective feedback has also included written meta-linguistic explanation (the provision of grammar rules and examples of correct usage). Sometimes oral metalinguistic explanation (e.g. in the form of class discussion or one-on-one conferences) has also been included in this category. On the other hand, indirect corrective feedback is to indicate that in some way an error has been made, but correction is not supplied.

In addition, Keh (1990, cited in Aliakbari and Toni, 2009) further asserts that teachers can underline all mistakes and write corresponding symbols for each in the margin. Different symbols are used to indicate different mistakes (e.g. Sp = spelling, T = tense). Another approach is to give learners more responsibility for thinking about their errors and working out precisely what they are. This approach simply involves identifying errors without correcting them. Instead of using codes, the teacher in this case only underlines parts of the text that need to be corrected. This approach gives learners the

opportunity to re-read their work and consider the nature of the mistakes. It is also pedagogically friendly for both a busy teacher and for productivity (Hyland, 1990). Bitchener et al. (2005) further assert that indirect, implicit or covert strategies refer to situations where the teacher indicates that an error has been made but does not provide the correction, thereby leaving the student to diagnose and correct it. Following an indirect strategy, teachers do not correct students' papers; rather they mark where an error has occurred or supply the students with short cues so that they get informed about the kind and the location of their errors and get involved in the process of correcting their papers by themselves (Aliakbari and Toni, 2009).

Many studies have been carried out on error correction and how much it affects the students' performance. Robb et al (1986) carried out research contrasting four methods of providing feedback on errors in their students' writings. They showed a keen interest in the degree of salience provided to the writer in the revision process and investigated the relative advantages of indirect and direct feedback. The correction group received direct correction of every error they made while the coded feedback group was given coded information about their performance. For the uncoded feedback group, only the locations of errors were marked but no further information was provided. The marginal feedback group received information about the number of errors per line but nothing else. They found that all four groups (receiving four different types of correction) improved in accuracy over time but that the differences between groups were not statistically significant. They finally suggested that less time-consuming methods of directing students' attention to surface errors may suffice.

Kepner (1991) did research on sophomore Spanish university students' journal writing. The students received either message-related (content) or surface (form) error correction feedback. The results of his study demonstrated that error feedback by the teacher was not effective for developing accuracy in L2 student writing.

Sheppard (1992) investigated the effects of two different methods of responding to student essays. His subjects comprised 26 upper-intermediate level students from various countries in South America, Europe, and Asia who were studying ESL at a university in the United States. They were divided into two groups and received writing instruction over a ten-week period. The materials for both groups were the same and the subjects responded to their reading in short essays. One group received teacher feedback on their essays in the form of sentence-level error correction via a coding system. The other group received only holistic comments on the essay contents and requests for clarification. The students were required to write one essay at the beginning of the study and one essay at the end, which were used for comparison purposes. Examining the final essays, Sheppard's study found no difference in grammatical accuracy between the two groups.

Lee (1997) also investigated ESL students' performance in error correction in writing. An error correction task was designed to examine three common assumptions behind ESL teachers' error correction practices: (1) that overt correction is helpful; (2) that students can cope with error feedback in the form of a correction code; and (3) that all errors deserve equal attention. The findings showed that students' major difficulty in error correction lay in their failure to detect errors not lack of knowledge. Also, the study found that students had limited understanding of grammatical terms commonly used in a correction code, and that they correct surface errors better than meaning errors.

Ellis et al. (2006) conducted a study investigating the effects of implicit and explicit corrective feedback on the acquisition of past tense *-ed*. In an experimental design (two experimental groups and a control group), low-intermediate learners of second language English completed two communicative tasks during which they received either recasts (implicit feedback) or metalinguistic explanation (explicit feedback) in response to any utterance that contained an error in the target structure. Acquisition was measured by means of an oral imitation test (designed to measure implicit knowledge) and both an untimed grammaticality judgment test and a metalinguistic knowledge test (both designed to measure explicit knowledge). The tests were administered prior to the instruction, one day after the instruction, and again two weeks later. The results represented that metalinguistic explanation benefited implicit as well as explicit knowledge and point to the importance of including measures of both types of knowledge in experimental studies.

Ferris (2006) made three experienced teachers study the writing of 92 ESL students, most of whom were pursuing undergraduate degrees. While 20% of the group was made up of international students, 80% were long-term residents of the United States. Though males and females were represented fairly evenly, nearly two thirds of the students were from Asian countries. The study tried to investigate whether the various strategies teachers used to give feedback made a difference on L2 writing and whether error treatment affected different types of errors differently. Ferris pointed out that over 90% of the errors identified by their teachers and 80% of those revisions that were based on teacher feedback were corrected appropriately by the students. She also reported that, according to independent researchers, the instructor feedback was “overwhelmingly accurate” (89.4%) and dealt with 83%of the errors. Ferris concluded that these results “do not support the claims of previous researchers that teachers give incomplete and inaccurate error feedback and that students ignore teacher feedback or cannot utilize it effectively in revision”(p. 83).

Aliakbari & Toni (2009) investigated the extent to which different types of error correction and feedback to students’ grammar would influence their grammatical accuracy. The study was conducted with 60 upper intermediate English students in an EFL context. In conducting a quasi-experimental

design, the study aimed at investigation of the effectiveness of three error correction strategies. The findings of the study indicated that the participants who received ‘indirect coded correction’ feedback showed better performance compared to those who received ‘indirect uncoded error correction’ or ‘direct correction’ feedback. Additionally, the results made it clear that there was no significant difference between the performance of the participants who were subject to indirect uncoded and direct error correction strategies.

Naeini (2008) conducted a study to explore the effects of form-focused instruction and feedback type on learning. The learners in treatment group were presented corrective feedback in the form of prompts, including clarification requests, repetitions, elicitations, and meta-linguistic clues while the learners in the control group received the same instruction as the experimental group without any kind of feedback. The participants were assigned different tasks in order to use the aimed structures during the 15 treatment sessions (30 hours). The results indicated for outperformance of participants in the experimental group over those of the control group.

In short, although there are pedagogical differences as to whether correction has any effect on second language acquisition and if it is effective on enhancing students' grammatical knowledge, there are strong arguments in favor of error correction. In addition, it was observed that the previously conducted studies differed with regard to the results they have come up with. Also, it was noticed that so far very few research have been carried out in the Iranian EFL context. Given the results on the effects of different feedback types, we can hardly conclude which feedback strategy would be rewarding for all grammatical errors in student writing. Therefore, in line with Aliakbari and Toni’s (2009) study, the present study investigated the effects of three error correction strategies, namely indirect coded, indirect uncoded, and direct, on writing and grammatical accuracy of upper-elementary English language learners. However, it is both an extension to and different from their study in that not only grammatical accuracy, as in their study, but also writing accuracy is investigated in this study. Moreover, unlike their study, the subjects of the present study are upper-elementary language learners and are homogeneous concerning their language proficiency.

3. Statement of the Problem

Within the field of foreign language writing, little attention has been granted to the evaluation of various form of feedback given by the teacher and its effect on EFL students’ written grammatical errors, which demoralizes both teachers and students alike due to recurring errors from one essay to the next, despite the fact that they have studied certain rules of grammar. The questions remain: What measures should be taken to ameliorate the situation? How is it ensured that students demonstrate an appreciable decline in errors from one essay to the next or at least from the beginning to the end of the

course? Providing some kind of corrective feedback on students' written grammatical errors is one of the most convincing instructional practices.

Nevertheless, there are a number of issues regarding how, and even whether, to give students feedback on their written grammatical errors, which continue to be the source of interest and debate among both researchers and instructors alike (Ferris, 1995a; Truscott, 1996, 1999). First, only a few available studies have explicitly investigated differences in accuracy and writing ability between students who have received feedback and those who have not and these have reported conflicting results (Fathman & Whalley, 1990; Kepner, 1991; Polio et al., 1998; Semke, 1984). Second, the existing research on the manner of correction of errors is limited. It is, thus, required to carry out research to determine whether exposing students to direct, indirect coded, and indirect uncoded feedback when students are at the same level of language proficiency has any effect on learning the grammatical points. Therefore, the present research attempts to evaluate two different indirect error correction strategies, called indirect coded and indirect uncoded error correction strategies on the one hand, and compare their efficiency with the commonly adopted direct teacher feedback, on the other. In so doing, we are trying to figure out the one which can best suit our learners for fulfilling the needs they follow.

Drawing upon such a purpose, the present study attempted to provide answer to the following question:

-Can exposing students to indirect coded and/or uncoded grammar correction strategies significantly enhance learners' grammatical and writing accuracy in contrast to direct correction?

In relation to the aforementioned research question, the following null hypothesis was set forth to be investigated in the present study:

- Exposing students to indirect coded and/or uncoded grammar correction strategies makes no significant contribution to enhancing learners' grammatical and writing accuracy in comparison with direct correction.

4. Method

4.1. Design

The study was conducted using a quasi-experimental research design. Through the intact group design, three groups were determined, i.e. two experimental groups and one control group. The subjects in the first experimental group received an indirect coded error correction by the instructor. For the second experimental group, the error correction strategy was indirect uncoded feedback. And the participants of the control group received a direct correction of grammatical errors since this is the most commonly

adopted strategy in Iranian ELT practices. For this group, the instructor provided the complete correct form of errors. Because of the problems prevalent to conduct of the study, such as being unable to sample a far more number of the candidates, it employed a quasi-experimental design.

4.2. Participants

To conduct the study, three classes (total N=66) of upper-elementary EFL learners passing the first part of *Interchange 2* at a private Language Institute in Zarrin Shahr, Esfahan, were selected. The students were both male and female learners in coeducational classes with the mean age of 22. They had experienced writing short paragraphs in other interchange courses previously offered to them. The subjects were in three distinct groups comprising two experimental groups and one control group.

4.3. Material

The study implemented *Interchange 2* as part of their syllabus for a course in English learning. To ensure that students had learned the intended grammatical points in the textbook, they were asked to write a composition regarding the topics of every writing section. The topics required students to utilize the grammatical points presented to them in their compositions.

4.4. Instrument

For selecting three groups with a homogeneous language proficiency level, the scores that students had obtained from the final exam of their previous term were utilized for this purpose. Interchange books have been designed so that they tap the four language skills, namely listening, speaking, reading, and writing. The test included two parts: an oral exam, and a written exam. The oral exam included the questions provided in the question bank of *Passages Placement and Evaluation Package* by Cambridge University Press (2005). The questions were suitable for each topic presented to the students during the term. This test comprised 50 points. The written test evaluated students' listening, reading, grammar, and vocabulary power. The test comprised of different item types, such as multiple-choice, fill-in the blank, transformational, and error recognition. This part of the test also comprised 50 points of the whole test. The cut-off score for students'mastery/non-mastery level was 70 and such students were permitted to continue language learning in higher levels. Therefore, the whole items of the final exam of the students' previous term covered all the sections presented to them during the term which constitutes support for validity of the test.

In order to determine the effects of different types of corrective feedback on students' writing accuracy, a post-test some parts of which were adopted from *Passages Placement and Evaluation Package* by Cambridge University Press (2005) was given to the students. The test comprised of

different item types, such as multiple choice, fill-in the blank, transformational, error recognition, and productive items. Since the test covered the grammatical points presented to the students, it was designed to assess the receptive grammar knowledge of students. As it was mentioned before, language learners wrote paragraphs concerning specific topics during the study. Therefore, the productive items of the test were designed to examine the writing accuracy of language learners. The length of each paragraph was specified engaging students to write a paragraph containing 150 words. The topics were selected from those of the writing section in *Interchange 2*. Since students had written paragraphs about these topics and had received feedback proportional to their groups, their performance in this section was evaluated to obtain the result of feedback types which had been presented to them. However, the topics differed from those about which students had written paragraphs. The difference was that they involved students to write about other aspects of the topics in the writing section. For instance, students were asked to write a paragraph about the following topic: *Imagine you have just moved to a new city. Write an e-mail to a friend comparing your old city to the new one.* In one of the writing sections of *Interchange 2*, students had written a similar paragraph concerning moving to a new apartment; therefore, the same grammatical structure was required for writing a paragraph about the new topic. The purpose of the whole test was primarily tapping into the learners' grammar proficiency after they received grammar correction feedbacks as treatment.

Validity and reliability are two important factors that must be taken into consideration when developing tests. In this study, to determine the construct validity of the test, Brown and Hudson's (2002) framework was utilized. According to them, by differential-groups studies, the construct validity of a test is obtained. The test was administered to two groups: one group that possessed the construct in question, or in other words, had mastered the test and another group that lacked the construct, or had not mastered the test. The test was administered to one of the groups of our study who were considered as the non-masters group. It was also once administered to a group of learners studying the second part of *Interchange 2* who were regarded as the masters group. The mean for the masters group was considerably higher than the mean for the non-masters, 30.2 and 15.3 respectively. The obtained variance for the non-masters group was 12.46, while this measure for the masters group was 7.81. Then, t-test was calculated to find out any significant difference between the scores of the two groups. The results revealed that a significant difference was obtained between the scores of the two groups at the level of $p<0.05$. All of these factors constitute support for the validity of the test for purposes of measuring the construct in question.

Since the post-test was considered as an achievement test measuring the materials presented to the students during the term and such a test is considered as a criterion-referenced test, kappa squared was selected for estimating the reliability of the test. Through a pilot study, the test was administered to a

group of students studying the second part of *Interchange 2*. The subjects were those selected for obtaining the construct validity of the test. They had mastered the materials of the test. The sample was exactly representative of the samples of our study meaning that like the subjects of every group in our study, the subjects of this sample comprised both top and average students. The scores of the students were calculated through the formula. Since a cut-off score is required for mastery/ non-mastery decisions for estimating the reliability, the cut-off score 28 was determined since such a criterion (answering to 70% correct answers in a test) was utilized by the Language Institute and it seemed adequate for such a group. The estimated reliability was 76 supporting the reliability of the test.

4.5. Procedure

Scores that the students had obtained in the final exam of the previous term were addressed for determining three homogeneous groups for the study. The scores were calculated and it was found out that the subjects of the three groups were homogeneous concerning their language proficiency. The groups were arbitrarily named experimental A, B, and control groups. After teaching the grammatical points of every unit of Interchange 2, students were asked to write a composition based on the topics of writing section of their book. The teacher returned the students' papers in the next session.

During the treatment period, the students in the control group received a direct correction of grammatical errors. For this group, the teacher wrote down the complete correct answer over the errors and returned the papers to the students.

The strategy of error correction was different for the experimental groups. The participants in experimental group *A* received an indirect coded error-correction. That is, the instructor wrote down cues for the questions of which answers were incorrect. The list of cues provided for the students are presented in the Appendix. In the first composition, the complete list of cues was presented with thorough clarification to the students. In the experimental group *B*, the instructor followed an indirect uncoded approach to correcting grammatical errors. For this group, the instructor only indicated that an error had been made by putting a red mark next to the grammatically wrong sentences, and then gave the papers back to the subjects to let them diagnose and repair the problems on their own.

After eight sessions that the students received different treatment strategies, a post-test was administered to assess the subjects' accuracy in grammar and writing. After the required data was collected, one-way ANOVA was run to find out if the error correction techniques had left any impact on learners' accuracy in grammar. To check whether the differences in the mean scores between each two groups was significant or not, a t-test was calculated. A sample of different treatment strategies is presented in Figure 1.

Hi Ali, I'm going to go on a trip to my father house. When I'm not here Please remember to do these thing: Don't forget to wash the dishes. Be sure to clean my home, and make sure to feed my pets until I come back. Try not to invited friends at home. Try to not make the rooms dirty.
no PSS not to make

And finally don't forget to lock the door when you 'r leaving.

Figure 1: Sample of indirect uncoded, indirect coded and direct correction strategies respectively

As it is illustrated, the treatment strategies for all the sentences are transparent. In the second sentence, in which indirect uncoded correction has been used, *these things* is the correct answer, but the teacher just underlined the erroneous part indicating that an error has been made but did not write the correct answer or any cues for the student to let the student discover the correct answer. Therefore, the sense of discovery-learning is reinforced. In the third sentence, the teacher corrected the error by writing a cue under the wrong word *invited* meaning that the underlined verbal expression should have been formulated in, but he does not provide the correct answer. For the wrong expression *to not make*, teacher directly provided the correct answer to the student without giving him the chance to discover the wrong parts of the sentences by himself.

4.5. Scoring scheme

As it was mentioned before, a post-test was run to figure out the extent of subjects' post-treatment accuracy in grammar and writing. Since the test covered the grammatical points presented to the students, it was designed to assess the receptive grammar knowledge of the students. As already mentioned, language learners wrote paragraphs concerning specific topics during the study. Therefore, the productive items of the test were designed to examine the writing accuracy of language learners. The correct answers to the multiple-choice, fill-in the blank, and transformational test items had already been available, that is the tests were in discrete point objective test format, and only one rater sufficed to score the papers. Scoring procedures for writing assessment are usually adopted from primary trait, holistic, and analytic scales. In this study, primary trait scales were used, since the scoring was based on the intended grammatical points. Students' paragraphs were rated by two independent raters to reduce the subjectivity of the scoring, and to make assessment as reliable as possible. The difference between ratings of the two raters was reconciled by averaging the two scores. For the productive section, each grammatical mistake received 0.5point negative mark. The other test items did not carry negative marks and the subjects were free to express answers to the questions. The number of correct answers constituted the subjects' scores. Therefore, the maximum grade for each participant was 40 out of 40 on each test.

5. Results and Discussion

As it was mentioned earlier, three groups of students participated in the study. The scores of all subjects in the achievement test of their previous term were collected and utilized for dividing them into three groups with homogeneous language proficiency level. In other words, there was no great variance between the subjects. The results are depicted in table 1.

Table 1: T-test Results for Students' Placement for All Groups before the Treatment

Groups	N	Mean	Variance	Sig	df	T-value	T-critical
Indirect Coded ***Indirect Uncoded***	20 20	81.7 80.85	64.64 57.60	0.71	38	0.36	2.711
Indirect Coded ***Direct***	20 20	81.75 82.05	64.64 67.07	0.88	38	-0.117	2.711
Indirect Uncoded ***Direct***	20 20	80.85 82.05	57.60 67.07	0.65	38	-0.48	2.711

As it is represented in Table 1, there was not great variance between the performances of the students in indirect coded and uncoded groups, and the significant level of $p< 0.71$ reveals that there is no significant difference in students' performance before they were placed in the three groups. In addition, the computed t-value is quite smaller than the t-critical which constitutes support for lack of difference in students' performance.

Concerning the indirect coded and direct groups, in addition to the little diversity in students performance, the yielded significant level $p< 0.88$, indicates that there was not any significant difference in students' performance. Besides our t-value is too smaller than the t-critical which supports the obtained results. The same results were manifested in students' performance in indirect uncoded and direct groups.

For better schematic representation a diagram was generated. Figure 2, below, shows the mean scores of the three groups before and after treatments were carried out and the post-test was presented to them.

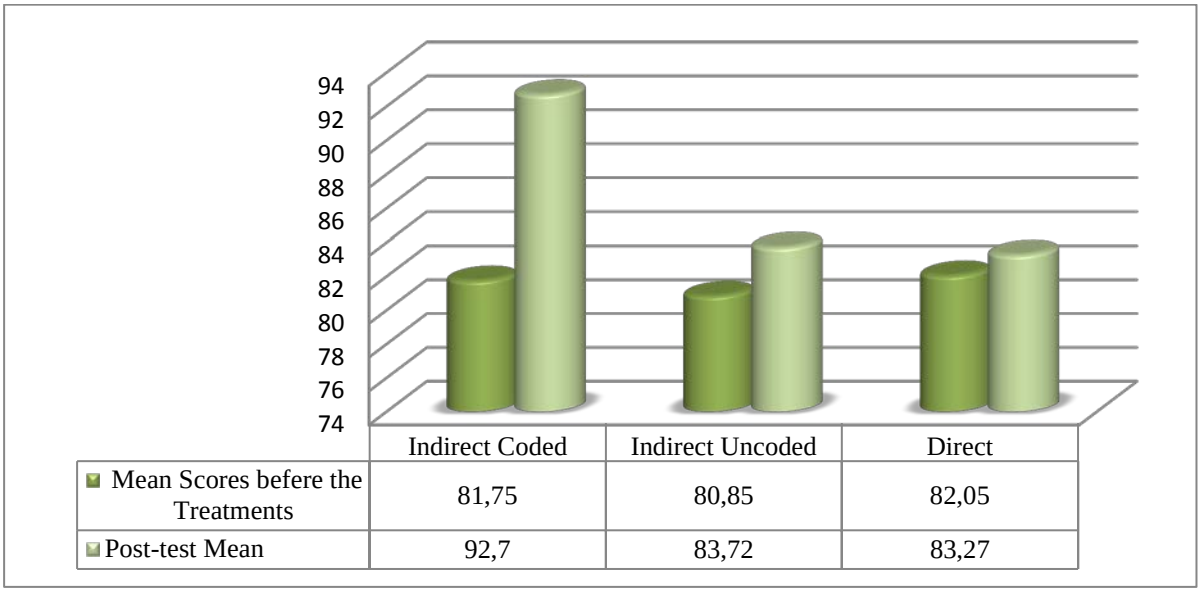


Figure 2: A Comparison of the Mean Scores before the Treatments and Post-test

Little diversity between the mean scores of the three groups before the treatment reveals that they had homogeneous level of language proficiency. As it is illustrated, after the subjects received different treatment, they had different performance on the post-test. Figure 2 also indicates for the students' progress in the posttest after they had received the indirect coded correction strategy compared with the other two groups who had been provided indirect uncoded and direct correction strategies respectively.

Besides, in order to find out whether the observed difference between the groups performance was significant or not, and also to find a clear answer to the research question, the data were further processed through t-test computation. The results are presented in table 3.

Table 2: T-test Results of the Difference in the Achievement Test Mean Scores between Every Two Groups

Groups	**N**	**Mean**	**Variance**	**Sig**	**df**	**T-value**	**T-critical**
Indirect Coded	20	32.0750	12.823				2.711
Indirect	20	23.7250	14.644	0.000	38	7.125	

Uncoded							
Indirect Coded	20	32.0750	12.823		38		2.711
Direct	20	23.2750	12.723	0.000		7.786	
Indirect Uncoded	20	23.7250	14.644				2.711
Direct	20	23.2750	12.723	0.703	38	0.385	

The result of comparison of mean scores of both indirect coded and indirect uncoded is presented in table 3. As it indicates, the subjects of the indirect coded group had a mean of 32.07, while the subjects of the indirect uncoded group had a mean of 23.72. The *t*-test analysis of the difference between means yielded a *t*-value of 7.125. By referring to the t-table, we can see that the critical value for the “t” with the given degree of freedom is 2.02. This is significant at level of .05 (even at the level of .001). Therefore, our *t* value is high enough to safely reject the null hypothesis. In other words, it can be claimed that there is a significant difference between the performances of the indirect coded and indirect uncoded groups.

Accordingly, as table 2 illustrates, the mean score of the indirect coded group is 32.07 and that of the direct group is 23.27 which indicates for the outperformance of the posttest scores after the treatment. The obtained *t* value, according to data analysis shown in Table 3, is more than the T-critical value. That is, the scores in post tests in two groups had a significant difference after the treatment. This confirms that correcting students' grammatical errors by an indirect coded strategy is more likely to be effective than correcting by a direct strategy.

Table 3 also shows the mean of 23.72 for the indirect uncoded group, and 23.27 for the direct group. The observed *t* value for the mean comparison is 0.38. This value is too small at level of 0.05 revealing that there is little diversity in performance of indirect coded and direct groups in the posttest. Therefore, we cannot reject the null hypothesis.

6. Conclusion

To contribute to research on giving feedback with different error correction strategies, the present study examined the efficacy of three such strategies, namely indirect coded, indirect uncoded and direct strategies, in upper elementary language learners to determine whether or not there was a differential effect on the grammatical accuracy of learners in subsequent situations of paragraph writing. First and foremost, the visual representation of the data in figure 2 indicates that the three

given strategies were to some extent successful in improving students writing accuracy. Yet, to account for their degree of success, the study found that an indirect coded error correction is more rewarding for students in enhancing their grammar and writing accuracy. A significant difference was also observed between the indirect coded correction and direct correction. Furthermore, it was found that there is a considerable difference between indirect error correction strategies so that indirect coded error correction is significantly more influential than indirect uncoded error correction for upper-elementary language learners.

Not only did the study find that indirect coded error correction had a higher influence than the other two methods, i.e. indirect uncoded correction and direct correction, but it also found that there is no significant difference between the performance of the group which was provided a direct correction and that of indirect uncoded correction. On the whole, the study concludes that an indirect coded error correction strategy has potentially greater constructive effects for boosting learners' performance in developing their grammatical and writing accuracy,

References

Aliakbari, M., & Toni, A. (2009). On the effects of error correction strategies on the grammatical accuracy of the Iranian English learners. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, 13*(1), 99-112.

Bake, W., & Brick, R. H. (2010). The effects of direct and indirect speech acts on native English and ESL speakers' perception of teacher written feedback. *System, 38,* 75-84.

Bitchener, J. & Knoch, U. (2009). The contribution of written corrective feedback to language development: a ten month investigation. *Journal of Applied Linguistics, 31*(2), 193-214.

Brown, J. D. & Hudson, T. (2002). *Criterion-referenced language testing.* Cambridge Applied Linguistics.

Doughty, C., & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty and J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom: Second language acquisition* (pp. 197-261). Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. (1991). *Rules and instances in foreign language learning: Interactions of explicit and implicit knowledge*. Bangor: University College of North Wales.

Ellis, R. (2000). Task-based research and language pedagogy. *Language Teaching Research, 43,*193-220.

Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal, 63,* 99-101.

Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition, 28,* 339-368.

Fathman, A. K., & Whalley, E. (1990). Teacher response to student writing: Focus on form versus content. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 178-190). Cambridge: Cambridge University Press.

Ferris, D. R. (1995a). Can advanced ESL students be taught to correct their most serious and frequent errors? *CATESOL Journal, 8,* 41-62.

Ferris, D.R. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. (pp. 81-104). Cambridge: Cambridge University Press.

Gass, S., & Selinker, L. (1994). *Second language acquisition: An introductory course.* New Jersey: Lawrence Erlbaum and Associates, Inc.

Hyland, K. (1990). Mistakes corrections. *EFL Journal, 42*(2), 89-96.

Kepner, C. G. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second -language writing skills. *Modern Language Journal, 75,* 305-313.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.

Lightbown, P. (1998). The importance of timing in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 177-196). Cambridge: Cambridge University Press.

Long, M. (1991). Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.). *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamin.

Long, M., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.

Naeini, J. (2008). Error correction: An indication of consciousness-raising. *Novitas-Royal, 2,* 120-137.

Polio, C., Fleck, N., & Leder, N. (1998). "If only I had more time": ESL learners' changes in linguistic accuracy on essay revisions. *Journal of Second Language Writing, 7,* 43-68.

Robb, T., Ross, S., & Shortreed, L, (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly, 20,* 83-93.

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics, 11,* 129-58.

Schmidt, R., & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in a second Language* (pp. 237-326). Rowley, Mass: Newbury House.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics, 10,* 209-31.

Sheppard, K. (1992). Two feedback types: Do they make a difference? *RELC Journal, 23,* 103-110.

Skehan, M. (1998). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied linguistics, 17,* 38-62.

Toni, A. (2007). *On the effects of error correction strategies on the grammatical accuracy of the Iranian English learners.* Unpublished master's thesis, Department of English, Ilam University.

Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning, 46,* 327-369.

Truscott, J. (1999). The case for "the case for grammar correction in L2 writing classes": A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing, 9,* 227-257.

Appendix: List of Codes in indirect Coded Correction strategy

CODE	Shows an Error In the Use of:
GRN	Gerund
INF	Infinitive
PSS	Past Simple
PRS	Present Simple
PRP	Present Perfect
PRC	Present Continuous
RCT	Relative Clause of Time
ADVCT	Adverbial Clause of Time
EV with ADJ	Evaluation with Adjectives
EV with N	Evaluation with Nouns
COM with ADJ	Comparisons with Adjectives
COM with N	Comparisons with Nouns
ADV of QUAN with CN	Adverbs of Quantity with Countable Nouns
ADV of QUAN with UN	Adverbs of Quantity with Uncountable Nouns
SEQ ADV	Sequence Adverbs
MOD for NEC	Modals for Necessity
MOD for SUG	Modals for Suggestion
TPV	Two-part Verbs
PRP	Present Participle
IMP	Imperatives
INF	Infinitives
INSP	Indirect Speech

ADV	Adverb

AN EVALUATION OF ENGLISH LANGUAGE CURRICULA IMPLEMENTED AT THE 4TH, 5TH, AND 6TH GRADES IN RESPECT OF TECHERS' OPINION

Demet Nazlı ÖRMECİ

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, BURDUR

dormeci@mehmetakif.edu.tr

ABSTRACT

The issues of curriculum development and evaluation have profound importance in the field of education and have been the subject of many researches so far.

The present study is also one of the curriculum evaluation researches and was carried out with the aim of evaluating the English Language Curricula implemented at the 4th, 5th, and 6th grades of Key Stage I and II. The curricula were evaluated in the light of the English language teachers' opinions on the curricula' general characteristics and the components of goals and objectives, content, teaching/learning process, and evaluation.

To conduct the study, a questionnaire was designed and applied to the English language teachers who implemented the curricula at the 4th, 5th, and 6th grades of the primary state schools in Burdur province and its sub-provinces in the 2008-2009 academic year. 70 English language teachers participated in the study.

The data that were gathered through questionnaires were analyzed by means of SPSS 15.0 (The Statistical Package for Social Sciences). In addition to frequency and percentage analysis of the items, the relation among the independent variables was analyzed by means of T-test and ANOVA (One-Way Analysis of Variance). Besides, some interviews were carried out with the teachers.

The results showed that although the teachers have moderately positive opinions towards the curricula implemented at the 4th, 5th, and 6th grades, they point out that the curricula have some weak aspects such as inadequate teacher manuals and class hours per week, some unachievable goals and objectives, intense content, some methods and techniques which are above the students' age and linguistic levels, and insufficient evaluation explanations and examples.

The teachers emphasize that these weak aspects should be revised for a better implementation, and they make some suggestions for the weaknesses of the curricula.

In conclusion, this study presents valuable data to the field of education and gives feedback to curriculum developers, teachers, researchers, and educationalist.

Key Words: curriculum, curriculum development, curriculum evaluation

1. INTRODUCTION

Curriculum development and evaluation goes back as far as the educational institutions since every institutionalized educational effort needs to be clear about its goals and content. The historical overview of curriculum development shows that though the curricula developed and the purposes served might differ from time to time with the effect of political views, social needs, and educational philosophy, the main objective of all the curricula developed so far is to plan the educational process.

The fields of curriculum development and evaluation have been the subject of many educational studies. Thus, there are different definitions, theories, models, and views on curriculum, curriculum development, and evaluation. The term of curriculum whose origin comes from the Latin currere which means “the course to be run” can be defined as plan in a school system, in its broader sense. A review of literature reveals many different definitions made by scholars and researchers. English (1992: 2) sees curriculum as any document or plan that defines “the work of teachers, at least to the extent of identifying the content to be taught and the methods to be used in the process”. According to Maxwell and Meiser (1997), “A curriculum contains a set of topics, goals and objectives (student outcomes); it may also contain specific materials, methods, stated or implied, and evaluation procedures”. Looking at the definitions of curriculum, it is easily recognized that these definitions focus on different aspects of curriculum such as curriculum as subject matter, curriculum as a plan, curriculum as an experience, curriculum as an outcome.

As it is understood from the definitions, a well-organized curriculum consists of four main components as goals and objectives – content – teaching process – evaluation. In accordance with these components, the steps of developing a well-organized curriculum are as follows:

- Conducting a needs analysis
- Formulating the goals and the objectives
- Selecting the content
- Organizing the teaching and learning processes
- Evaluating the curriculum

There are mainly three kinds of approaches to curriculum development (Demirel, 2006: 48-50):

1. Subject-Oriented Approach: It is the most common approach to curriculum development and each component of curriculum is regarded as a whole.

2. Learner-Oriented Approach: This approach focuses on the learner and regards the learner as the center of the curriculum.

3. Problem-Oriented Approach: This approach takes the social problems, needs, interests, and abilities of the learners into consideration and aims at identifying the unmet needs of the society.

In relation to these approaches, there are five curriculum development models:

1. Taba Model

2. Tyler Model

3. Taba-Tyler Model

4. Wulf and Schave Model

5. MEB Model

By taking the components and steps of curriculum development into consideration, the process of curriculum development in education can be defined by Demirel (2006: 104) as "the whole of dynamic relations among the components of goals and objectives, content, teaching/learning processes, and evaluation". Brown (1995: 218) provides more specific definition as "the systematic collection and analysis of all relevant information necessary to promote the improvement of a curriculum and assess its effectiveness within the context of the particular institutions involved". Looking at these definitions, the functions of curriculum evaluation can be summarized as follows (Wiles, 2005:156):

1. *to make explicit the philosophy and the rationale of the instructional design,*
2. *to collect data for making judgments about the effectiveness of programs,*
3. *for use as a decision-making tool,*
4. *to rationalize changes proposed and implemented,*
5. *to control the learner's success through exams*

As it is seen clearly, curriculum evaluation which is regarded as a tool for a better curriculum work makes major contributions to the process of curriculum development. It not only provides continuing feedback but also determines the value of the curriculum. Evaluation gives all necessary information on the organization, the strengths and weaknesses, the effectiveness and success of the

curriculum. And so, each participant, from the curriculum developers to the students, gets the chance of revising the process. In addition, it assesses the utility of particular components of a program and meets the requirements. As a result, the improvement of curriculum is provided by means of evaluation.

Fulfillment of the functions of curriculum evaluation properly is directly related to a well-organized plan of the evaluation process. According to Fleischman and Williams (1996), the steps of evaluation process are as follows:

1. Defining the purpose and scope of the evaluation
2. Specifying the evaluation questions
3. Developing the evaluation design and data collection plan
4. Collecting the data
5. Analyzing the data
6. Using the evaluation report for program improvement

The steps and standards of curriculum evaluation process discussed above show that this process is a systematic organization and the most important component of this organization is the determination of evaluation approaches and methods since they draw the roadmap of how to carry out the evaluation. On account of this profound importance, various approaches to curriculum evaluation have been put forward by different researchers and educationalists. Brown (1995: 219) places the curriculum evaluation approaches into four categories as product-oriented approach, static-characteristic approach, process-oriented approach, and decision-facilitation approach.

The Product-oriented Approach attempts to determine whether the goals and objectives of curriculum have been achieved. This type of approach is based on the summative evaluation which occurs at the end of the curriculum implementation process and measures the success and effectiveness of the completed curriculum.

The Static-Characteristic Approach to curriculum evaluation described by Brown (1995) aims at determining the effectiveness of the curriculum. This evaluation is carried out by the outside experts and the data are collected of library books, the number and types of degrees held by the faculty, the students and teacher ratio, the number and seating capacity of classrooms.

The Process-oriented Approach which is contrary to the product-oriented approach is the fully understanding of how a curriculum works. The purposes of this type of evaluation are to describe an instructional curriculum and how it is implemented, and through this, understand why the objectives have been or have not been achieved (Fleischman and Williams, 1996).

The Decision-Facilitation Approach holds the view that the main function of curriculum evaluation is to enable the curriculum evaluators, developers, and administrators to make decisions on the curriculum rather than to make judgments on it. In this approach, the evaluators collect the data and the developers and administrators make their own decisions on the curriculum.

1.1. Problem

There was a significant breakthrough in foreign language education between the years of 1990 and 1999 in Turkey. The eight years of compulsory primary school education was launched in 1997 and the English language education became a compulsory subject at the 4th and 5th grades. With this application, the foreign language education began at the age of nine. In the same year, the English language curriculum for the 4th and 5th grades was developed and the prominent characteristics of this curriculum were reported by Küçük (2008: 27-30):

The learning theory of behaviourism formed the basis for the 1997 English language curriculum. Therefore, the main focus of the curriculum was on the behavioural changes. By the effect of this learning theory, the methods and techniques such as lecturing, dramatization, question-answer, memorization, role-play, and repetition were used in the process. The structural and vocabulary-based content was dominant in the curriculum. There were two course hours per week.

The 1997 English language curriculum was applied until 2006. However, some researches conducted both in Turkey showed that this curriculum was not efficient and sufficient because of some weaknesses. In addition, the Education Research Development Unit of the Ministry of National Education presented a report in 2002 and emphasized that the curriculum needed some revision in its all aspects. As a result of such a need, the Ministry of National Education enacted a law in 2006 and renewed the 1997 English language curriculum implemented at the Key Stage I (4th and 5th grades) and Key Stage II (6th, 7th, and 8th grades). According to this law, the 2006 English language curriculum for primary schools was begun to be applied at the 4th grades in 2006-2007 academic year, at the 5th grades in 2007-2008 academic year, and at the 6th, 7th, and 8th grades in 2008-2009 academic year. This new curriculum is still being applied in those grades.

The new curricula have been subject to different curriculum evaluation studies with respect to applicability, efficiency and success of curricula, perceptions and thoughts toward curricula. To our knowledge the evaluation studies on English Language curriculum are few in number and they are all on Key Stage I. Moreover, these studies are regional studies and the data related to the province of Burdur are missing. Thus, the perceptions and opinions of the English Language teachers, applying the new curriculum at Key Stage I and II (4th, 5th, and 6th grades) in Burdur, toward this new curriculum are still not known formally.

1.2. Aim of the Study

This study aims at evaluating the current English Language Curriculum applied at the 4th, 5th and 6th grades of Key Stage I and II at primary state schools in terms of the curriculum's general characteristics and components; objectives, content, teaching/learning processes, and evaluation. The opinions of English Language teachers practicing in Burdur toward the current curriculum have been the main source of this evaluation.

1.3. Research Questions

This study seeks the answers of the following research questions:

1. What are the opinions of English Language teachers in Burdur on the general characteristics and components (objectives and outcomes, content, teaching/learning processes, evaluation) of English Language curriculum implemented at the 4th, 5th, and 6th grades?

2. Is there a difference between the opinions of English Language teachers in Burdur on the English Language Curriculum implemented at the 4th, 5th, and 6th grades and the independent variables such as gender, teaching experiences, the department graduated from, participation in the in-service training programs?

1.4. Significance of the Study

Since this study determines the strengths and weaknesses of the curriculum from the perspective of practicing teachers, it presents valuable data to the field of education and gives feedback to curriculum developers, teachers, researchers, and educationalist. It attaches great importance to the views of the EFL teachers on the curriculum and requires the teachers to find solutions to the problematic aspects of the curriculum. Moreover, a number of curriculum evaluation studies related to the new program have been conducted in different provinces. However, the applications and needs might show difference from region to region and the data related to the province of Burdur are missing. Hence, this study will provide a different sample. As a result, this study is supposed to provide profound contributions to the field for the reasons stated above.

1.5. Assumptions

This study was conducted under the following assumptions:

1. The questionnaire includes all the necessary questions to evaluate the curriculum in every respect.

2. There is no ambiguity in the questionnaire items.

3. The subjects of the study answer the questions objectively and without bias.

1.6. Restrictions

The present study was restricted with;

1. The second semester of the academic year 2008-2009,
2. The primary state schools in the province of Burdur and its sub-provinces,
3. The English Language Curriculum implemented at the Key Stage I and II (4th, 5th and 6th grades),
4. The EFL teachers working at primary state schools in the province of Burdur and its sub-provinces and implementing the current curriculum at Key Stage I and II (4th, 5th, and 6th grades).

1.7. Literature Review

In literature, researchers evaluating the English Language Curriculum started to be implemented in 2006 academic year are so few in number.

To our knowledge, the first study was conducted by Zincir (2006). The study, carried out with 86 teachers in Eskişehir, evaluated the objectives of the 5th grade English language curriculum by identifying the views of teachers on each objective. The results showed that the learning outcomes of most of the objectives were not perceived in the same way by the teachers and different applications were performed to achieve these objectives in different classrooms. She also found that while some of the objectives were thought to reflect the characteristics of a well-written objective, some of them needed to be improved.

Another study was carried out by Öztürk (2006) in order to reveal the problems faced by the teachers in the process of implementation. To this purpose, the English Language curricula implemented at the 4th and 5th grades in terms of objectives, content, teaching-learning processes and evaluation was evaluated. 261 teachers in Gaziantep participated in the study. The findings showed that most of the teachers were not pleased with teaching English in 4th and 5th grades and did not find both themselves and their students successful in foreign language education. The shortage of English language teachers and the over-loaded weekly timetable affected a better implementation of the curricula negatively. The results showed that the four language skills were not studied equally in the process. While the reading skill was regarded as important, the speaking skill was rarely practiced. It was stated that the purpose of exams was to test the students' achievement in learning foreign language rather than the teachers' success in teaching foreign language.

A similar study evaluating the curricula of the 4th and 5th grades in terms of objectives, content, teaching-learning processes, and evaluation was conducted by Er (2006). However, unlike the

other studies, 593 teachers and 535 inspectors from seven geographical regions of Turkey participated in the study. The results of the study were as follows: In general, the objectives of the curricula were stated clearly and in accordance with the age levels of the students. However, there were some problems in achieving the objectives; the content of the curricula required changes, it did not reflect the foreign culture and provide an anxiety-reduced learning environment; it was not possible to reach all of the materials in schools and the available materials were not enough in respect of quality and quantity; evaluation component of the curricula did not contain enough guidance and did not provide necessary information for the teachers.

The applicability of the same curricula from the perspectives of teachers was investigated by Sak (2008). The study was conducted in Bolu and 50 teachers from 28 schools participated in the study. The results revealed that the teachers had positive attitudes toward the curricula in general, yet varying views on objectives, content, teaching/learning processes and evaluation were also found. The teachers thought that the objectives did not enable the students to solve the social problems, the objectives were in the quality of supporting each other, and the objectives could not be stated in terms behaviour. The teachers stated that there was no match between the objectives and content, and there were not enough real-life situations in the content. In addition, the teaching-learning processes were not in accordance with the objectives. For the evaluation component, the teachers thought that the assessment tools and techniques were insufficient and alternative assessment techniques were rarely used.

2. FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN TURKEY AND 2006 ENGLISH LANGUAGE CURRICULA

2.1. Foreign Language Education in Turkey

The historical development of foreign language education in Turkey can be analyzed under the two headings as “before the declaration of Republic” and “after the declaration of Republic”.

After the declaration of Republic in 1923, radical changes took place in the field of education. With the Law on Unification of Education in 1924, the madrasah was closed and the education of Arabic and Persian as foreign languages was stopped. Instead of these languages, the German, French, and English languages were taught at schools.

After the World War II, the English language dominated the foreign language education in Turkey and the first English Language curriculum development studies began in 1968 by means of the association with the Council of Europe.

There was a significant breakthrough in foreign language education between the years of 1990 and 1999. The eight years of compulsory primary school education was launched in 1997 and the English language education became a compulsory subject at the 4th and 5th grades. With this application, the foreign language education began at the age of nine. In the same year, the English language curriculum for the 4th and 5th grades was developed and started to be implemented.

The learning theory of behaviourism formed the basis for the 1997 English language curriculum. Therefore, the main focus of the curriculum was on the behavioural changes. By the effect of this learning theory, the methods and techniques such as lecturing, dramatization, question-answer, memorization, role-play, and repetition were used in the process. The structural and vocabulary-based content was dominant in the curriculum. There were two course hours per week.

The 1997 English language curriculum was applied until 2006. However, some researches conducted both in Turkey showed that this curriculum was not efficient and sufficient because of some weaknesses. In addition, the Education Research Development Unit of the Ministry of National Education presented a report in 2002 and emphasized that the curriculum needed some revision in its all aspects. As a result of such a need, the Ministry of National Education enacted a law in 2006 and renewed the 1997 English language curriculum implemented at the Key Stage I (4th and 5th grades) and Key Stage II (6th, 7th, and 8th grades). According to this law, the 2006 English language curriculum for primary schools was begun to be applied at the 4th grades in 2006-2007 academic year, at the 5th grades in 2007-2008 academic year, and at the 6th, 7th, and 8th grades in 2008-2009 academic year.

2.2. 2006 English Language Curricula

All the developments and researches took place in the field of curriculum development and evaluation in the world has also affected our country, Turkey. The studies of curriculum development are being carried out sweepingly in 2000s, too; the Ministry of National Education develops new curricula for elementary and secondary schools in parallel with the needs of the country by taking the changes and developments in the field took place in the world into consideration. The most concrete sample of this is the curriculum developed and started to be applied in 2006. It is possible to give the general characteristics of 2006 English language curriculum as stated in the guide as follows (MEB, 2006: 1-60):

1. The aims of the English language education in Turkey are to enable the students to communicate with the foreigners effectively and by means of this, to enable our country to develop in scientific, economic, and social fields.

2. The curriculum of English language will emphasize the importance of experiencing language in context. Learners' background knowledge, skills, and attitudes will be used as means of developing

communicating abilities. As the learners develop communication skills, they also increase their linguistic accuracy and develop language learning strategies. Learners will acquire various kinds of knowledge, skills, and attitudes about:

a. interpreting, expressing, and negotiating meaning (communication).

b. sounds, written symbols, vocabulary, structure, and discourse (language).

c. Cognitive, socio-cognitive, and meta-cognitive process (general language education).

d. Patterns of ideas, behaviours, manifestations, cultural artifacts, and symbols (culture).

3. The aims are:

a. Students will reinforce their language knowledge and language skill, gained at the previous level, and will broaden them gradually, aiming at increasing language awareness and broadening their communicative ability.

b. They will deepen their understanding of their own culture and other cultures, where English is spoken as a first, or an international language.

4. The curriculum is based on the constructivist learning theory which emphasizes "learning is an active process in which the learner uses sensory input and constructs meaning out of it" (Hein, 1991; cited in Küçük, 2008) and the process-oriented approaches to curriculum design are adopted. Besides, the content is transmitted by means of a cross-curricular model. Additionally, the mixed type syllabus which has elements from the grammatical/structural syllabus, the situational syllabus, the topical/theme-based syllabus, the notional/functional syllabus, the procedural/task-based syllabus, and the skill-based syllabus is dominant in the curriculum. The cyclical syllabus format which enables the teachers and learners to work with the same subject matter more than once is employed in the curriculum.

5. The curriculum suggests evaluation techniques that are in line with the European Language Portfolio. The main assessment types suggested are writing assessment, portfolio assessment, classroom assessment, self-assessment, teacher assessment, and keeping language passport, language biography, and dossier.

6. The teaching materials are divided into three groups: course material, supplementary materials, and additional materials. In addition, the curriculum offers the use of visual materials such as gestures, facial expressions, blackboard/whiteboard, wall charts, posters, maps, slides, pictures, realia; audio materials such as teacher talk, audio cassettes, radio programs; and printed materials such as course book, teacher's book, and workbook.

The main concerns of the 4th and 5th syllabi are the issues such as why children should learn a foreign language, why it is better for children to learn a language in primary school, whether a foreign language will interfere with children's native language ability, why parental cooperation is necessary, who young learners are, how young learners learn, the distinction between language acquisition and language learning, the degree of using English and the mother tongue in the English language classroom, the activity types suitable for young learners, why adolescents should learn a foreign language, who adolescents are, how adolescents learn, the activity types suitable for adolescents, encouraging learner autonomy and strategy training.

3. THE RESEARCH

3.1. Research Method

The survey research method which is any procedure used to gather and describe the characteristics, attitudes, views, opinions, and so forth of students, teachers, administrators, or any other people who are important to a study was used to carry out this study.

3.2. Population and Sampling

The population of the study is the English language teachers who implemented the English Language Curricula at the 4th, 5th, and 6th grades in Burdur and its sub-provinces in the 2008-2009 academic year.

To get reliable and valid results, the population is also the sampling of the study. So, the English language teachers who implemented the English language curricula at the 4th, 5th, and 6th grades in Burdur province and its sub-provinces in the 2008-2009 academic year participated in the study.

The data collection instrument was distributed to 23 primary schools in Burdur province and to 24 primary schools in its sub-provinces; Ağlasun, Altınyayla, Bucak, Çavdır, Çeltikçi, Gölhisar, Karamanlı, Kemer, Tefenni, and Yeşilova.

And in total, 70 English language teachers who implemented the English Language Curricula at the 4th, 5th, and 6th grades participated in the study.

3.3. Data Collection Instruments

In order to carry out this study, a questionnaire which aims at describing the opinions of the English Language teachers on the English Language Curricula implemented at the 4th, 5th, and 6th grades was developed. The questionnaire consists of three parts: The first part gathers data on the participants' individual and academic information. There are four open-ended questions on gender, service year, the department that was graduated from, and the number of in-service training programs that the teachers participated in. The second part seeks to gather data on the views of the teachers on the curriculum. It includes 52 items for each grade. This part has five sub-dimensions:

- Question on the general characteristics of the curriculum (14 questions)
- Questions on the component of goals and objectives (7 questions)
- Questions on the component of content (13 questions)
- Questions on the component of teaching/learning process (10 questions)
- Questions on the component of evaluation (8 questions).

The third part includes three open-ended questions. It aims at enabling the participants to express their personal ideas on the curriculum. The questions focus on the strengths and weaknesses of the curriculum, the difficulties that the teachers have in the process of implementation, and the suggestions of the teachers for the difficulties and weaknesses of the curriculum.

In addition to this questionnaire, the technique of interview was used in the process of distributing and collecting the questionnaire.

3.4. Data Collection

The data were collected after the official permission was taken by the Governorship of Burdur Province, the Directorate of National Education in Burdur, and the school administrators.

3.5. Data Analysis

The collected data were analyzed using SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Sciences) program. For the item analysis, percentages and frequencies were measured. For the independent variables, independent samples T-test was used.

4. RESULTS

The findings of the present study show that although the teachers have moderately positive opinions on the general characteristics of the curriculum implemented at the 4th, 5th, and 6th grades

and find the curricula applicable, they think that the curricula have some weaknesses and need to be revised. The class hours, physical conditions, linguistic levels appear as the weaknesses of the curricula. Besides, the points of language practice outside the classroom, development of learner autonomy, address to the students with special needs need to be revised. Teacher manuals are also found to be weak in guidance. The teachers implementing the curriculum of the 4th, 5th, and 6th grades have strong positive opinions about the applicability of the curriculum (88.6 %, 71.4 %, and 70 % respectively).However, more than half of the teachers for all the three grades think that the allocated course hour is not enough (68.5 %, 63.5 %, 71.4 %), the curriculum does not provide cultural transfer (54.3 %, 60 %, 54.2 %), the physical conditions of the classroom (55.8 %, 52.9 %, 54.3 %) and the class size have negative effect (64.3 %, 65.7 %, 58.6 %), the curriculum does not meet the needs of students at different linguistic levels (65.6 %, 77.1 %, 75.7 %), it does not enable the students learn to the language outside the classroom (57.3 %, 62.8 %, 60 %), and the curriculum does not develop learner autonomy (52.8 %, 58.6 %, 60 %). The teachers have varying opinions on the issues that the curriculum guides the teachers effectively (55.7 %, 35.7 %, 40 %), the curriculum makes the learning more enjoyable and permanent (75.7 %, 48.6 %, 54.3 %), more in-service training is needed for effective implementation (52.9 %, 48.6 %, 44.3 %), the curriculum enables the students to think critically (71.4 %, 50 %, 57.1 %), and the curriculum enables the students to like learning English (71.4 %, 45.7 %, 51.4). A strong agreement is found on the view that the curriculum cannot be applied to the students with special needs (78.5 %, 84.3 %, 85.7 %). The findings indicate that the three curricula are found to be applicable by most of the teachers. However, especially the 4th and the 6th grades' curricula are weak on the points of developing critical thinking, learner autonomy, and addressing diversity in learning. There are also some other problems on the course hours, classroom size, and physical conditions.

For the second dimension of the questionnaire, that is the goals and objectives of the curriculum, the teachers have strongly positive opinions. By looking at the decreasing level of frequencies in measurability, observability, consistency, and achievability of the objectives, it can be concluded that the 5th and 6th grades curricula objectives are found to be weak by the teachers. Similarly, the teachers think that the objectives of the 5th and 6th grade curricula are not in accordance with the students' developmental levels and do not meet the daily needs of the students. Most of the teachers think that the objective statements are understandable (72.9 %, 60 %, 64.3 %). A decreasing level of frequency was found with respect to the issues that objectives are in accordance with the students' daily lives (77.1 %, 61.4 %, 58.6 %) and that the objectives are measurable (77.4 %, 61.4 %, 60%) and observable (78.6 %, 61.4 %, 58.6). More than half of the teachers think that objective statements are consistent (67.1 %, 51.4 %, 57.1 %) and achievable (64.3 %, 50%, 51.4 %). Yet, again there is a decreasing level of frequency in these items (Items 16 and 18). Although more than half of the teachers believe that the objectives of the 4th grade curriculum are in accordance with the students'

developmental levels (65.7 %), for the objectives of the 5th and 6th grades' curricula, the teachers do not find such an accordance (47.1 %, 48.6 % respectively). The findings of our study indicate that the 5th and the 6th grades curricula objectives are thought to be problematic with respect to consistency, achievability, appropriateness to the students' developmental levels.

In relation to the content dimension, though the teachers have moderately positive opinions on the content of the three curricula, there are some negative aspects. The content is too intense and above the students' linguistic levels. The main focus is on the reading passages and vocabulary, yet the vocabulary size and the readability of the texts are above the students' levels. The students have difficulty in productive skills. We found that most of the teachers find the content of the 4th grade curriculum unified (81.4 %); enjoyable and instructive (81.4 %); clear and understandable (80 %); ordered from specific to general (71.4 %) and from simple to complex (81.4 %); meaningful for students (75.7 %); and concurrent with the objectives (80 %). However, the level of frequencies for these items decreases and it is about 50 % for the 5th and 6th grades curricula. For the all three curricula, we found similar ranges of frequencies in relation to the content's being intense (57.1 %, 68.6 %, 70 %). Again, for all the curricula under investigation, more than half of the teachers think that the curricula combine four language skills (62.9 %, 58.6 %, 61.4 %). Although more than half of the teachers believe that the content is suitable for the students' age levels and vocabulary and reading texts are suitable for the students' linguistic levels in the 4th grade curriculum, a remarkable decrease is found in the level of frequencies of the 5th and 6th grades curricula (65.7 %, 38.6 %, 45.7 % and 62.9 %, 31.4 %, 40 % respectively).

In terms of teaching/learning processes, the teachers express moderately positive opinions on the teaching/learning processes of the curricula. However, especially the process-oriented and student-centered approaches proposed by the curricula are found to be difficult to apply by the teachers. We consider that this opinion is directly linked to the weaknesses expressed by the teachers in relation to class size, inadequate course hours, and the over-loaded content. In addition, some methods and techniques are not found in accordance with the students' linguistic levels. The course materials are also found by the teachers insufficient. We found varying level of frequencies for the all curricula. While for the 4th grade curriculum, half of the teachers have positive opinions on the issues that the curriculum creates communicative atmosphere (55.7 %), learning/student-centered approach is effectively applied (58.6 %) and the process-oriented approach is applicable in the classroom (60 %), for the 5th and 6th grades curricula less than half of the teachers agree on these issues (44.3 %, 45.7 %; 42.9 %, 42.9; 48.6 %, 48.6 % respectively). For all the three curricula, though with a decreasing level of frequency in the 5th and 6th grades, more than half of the teachers believe that methods and techniques are in accordance with the objectives (87.1 %, 68.6 %, 68.6 %) activities reveal the individual differences (70 %, 52.9 %, 58.6 %), the curricula creates different learning environments (72.9 %, 62.9 %, 54.3 %), allows technology usage (75.7 %, 68.6 %, 71.4 %). On the other hand,

while more than half of the teachers find the methods and techniques proposed for the 4th and 5th grades applicable (71.4 %, 51.4 %), less than half of the teachers find the methods and techniques proposed for the 6th grade applicable (48.6 %). Again, more than half of the teachers do not find some of the methods and techniques suitable for the students (60 %, 70 %, 61.4 %).

Lastly, teachers' opinions on the evaluation component are moderately positive. However, due to the weaknesses stated above, such as class size, inadequate course hours, the over-loaded content, teachers find the application of process-evaluation approach difficult. This might also be related to insufficient explanations and examples in the curriculum guide. In addition, the teachers think that the curriculum does not develop the students' self-evaluation ability. The performance and project assignments take more time. The results for the evaluation dimension revealed that half of the teachers think that the evaluation examples are applicable (72.9 %, 52.9 %, 52.9 %) and the examples measure the objectives (65.7 %, 50 %, 54.3 %); the curriculum enables the use of alternative assessment techniques (72.9 %, 62.9 %, 57.1 %); performance and project assignments are useful for evaluation (62.9 %, 55.7 %, 58.6%). However, they believe that the explanations are insufficient (41.4 %, 31.4 %, 31.4 %), the curriculum does not provides self-evaluation (44.3 %, 31.4 %, 37.1 %), portfolio assessment is not applied effectively (38.6 %, 28.6 %, 32.9 %). These results showed that for all the three curricula the teachers have moderately positive opinions about the evaluation component of the curriculum. However, it is clearly seen that the teachers need for more detailed explanation and examples.

With respect to the independent variables (gender, teaching experience, department of graduation, participation in in-service training programs), no statistically significant difference was found between the opinions of teachers on all the three curricula and these variables. This shows that regardless of gender, teaching experience, department of graduation, participation in in-service training programs, the teachers have similar opinions on the curricula.

5. SUGGESTIONS

The results and the conclusions of the study reveal several suggestions for the administrators, curriculum developers, and the researchers. With regard to the curricula under investigation, the following suggestions can be given for the weaknesses of the curriculum implemented at the 4th, 5th, and 6th grades:

1. For an effective implementation, the course hours should be increased, the class size should be decreased, and the physical conditions should be improved.

2. All the three curricula should be revised with respect to outside the classroom practices, learner autonomy, and the needs of the students with special needs. In addition, the objective statements should be checked in respect measurability, observability, consistency, and achievability. Especially, the 5th and 6th grade curricula objectives should be reviewed in terms of the suitability to the students' developmental levels. Since the content is found to be intense and above the students' linguistic levels by the practitioners, the content should also be revised in relation to the reading passages and vocabulary size. More detailed guidance on the evaluation component should be given in the teachers' manuals.

3. Although the applicability of the process-oriented and student-centered approaches proposed in the curricula appears to be another weakness of the curricula, we believe that the problem is not linked directly to the curricula, but the classroom practices. The teachers need more in-service training on the new language teaching approaches and methods and the alternative assessment techniques. And, this problem could only be solved by the Ministry of National Education.

4. The teachers should also follow the innovations and developments in ELT especially with respect to language teaching approaches and methods and evaluation techniques.

REFERENCES

Brown, J. D. (1995). *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Demirel, Ö. (2006). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık, 9. Baskı.

English, F. W. (1992). *Deciding What To Teach and Test*. California: Corwin Press, Inc.

Er, K. O. (2006). "Evaluation of English Curricula in 4th and 5th Grade Primary Schools", Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, Vol: 39, No: 2, 1-25.

Fleischman, H. and Williams, L. (1996). An Introduction to Program Evaluation for Classroom Teachers. Available at http://teacherpathfinder.org/School/Assess/assess.html, (04.01.2009).

Flinders, D. J. and Thornton, S. J. (2004). The Curriculum Studies Reader. New York: RoutledgeFalmer.

Küçük, Ö. (2008). An Evaluation of English Language Teaching Program ay Key Stage I and opinions of Teachers Regarding the Program. (Unpublished MA Thesis) Çanakkale 18 Mart University, Institute of Social Sciences.

MEB (2006). English Language Curriculum For Primary Education (Grades 4, 5, 6, 7 and 8). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Öztürk, A. R. (2006). An Analysis of EFL Teachers' Perceptions of Some Problems Concerning the Implementation of English Language Teaching Curriculu in Elementary Schools. (Unpublished MA Thesis) Gaziantep University, Institute of Social Sciences.

Sak, Ö. (2008). Evaluation of the English Program for Primary Education According to Teachers' Opinions. (Unpublished MA Thesis) Abant İzzet Bysal University, Institute of Social Sciences.

Wiles, J. (2005). Curriculum Essentials: A Resource for Educators. USA: Pearson Education Press, 2nd Edition.

Yanık, A. (2008). "Primary Schools English Teachers 'Perceptions of the English Language Curriculum of 6th, 7th and 8th Grades", Hacettepe University, Journal of Education, Vol: 35, 123-134.

Zincir, B. (2006). 5th Grade English Teachers' Evaluations of Curriculum Objectives. (Unpublished MA Thesis) Anadolu University, Institute of Social Sciences.

READING STRATEGY USE THROUGH EFL LEARNERS' MULTIPLE LENSES AND ITS RELATIONSHIP WITH THEIR ACADEMIC PERFORMANCE

ECE GENÇ

Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İSTANBUL

ecegnc@gmail.com

ÖZET

Üniversite düzeyindeki akademik amaçlı okumalar İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için zorlayıcı olabilir. Bu okumalar ne kadar zorlayıcı olsa da, bazı okuma stratejileri öğrencilerin İngilizce yazılmış makaleleri ya da dersle ilgili akademik materyalleri anlamalarına yardımcı olabilir. Böylece üniversite öğrencileri akademik performansları bakımından başarılı olabilir ve bazıları bunun yansımalarını notlarında görebilir. Bu çalışmanın ana amacı, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin İngilizce okuma stratejileri kullanımı ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri bulmaktır. 44 İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencisi, İngilizcede okuma stratejileriyle ilgili açık uçlu bir soruyu cevaplandırmış ve strateji kullanım sıklığını bulmak için 35 okuma stratejisini kendi kullanımlarına göre derecelendirmiştir. Strateji kullanımını yüzdeli olarak hesaplamak ve akademik başarıyla ilişkisini bulmak için betimsel istatistik kullanılmıştır. Sonuçlar gösteriyor ki, okuma stratejilerinin ne kadar sıklıkta kullanıldığı akademik başarının bir göstergesi olmayabilir.

ABSTRACT

Reading for academic purposes at the university level can be challenging for the EFL students. However challenging the academic reading is, some reading strategies might help the students comprehend the texts such as articles, or any course-related academic materials in English. In this way, the students at university might be successful in terms of their academic performance, and they might see its reflections on their grades. This study mainly aims to find the relations between English reading strategy usage and academic performance of the university students. 44 undergraduate ELT students answered an open-ended question about reading strategies and rated 35 strategies in accordance with frequency of their usage. Descriptive statistics was used to find out the percentages of strategy usage and their relations with academic performance. The results reveal that students are aware of reading strategies in English, yet the frequency of reading strategies may not be an indicator of academic performance.

Key words: *academic reading, reading strategy use, academic performance, EFL reading*

INTRODUCTION

Academic reading is significantly important for university level students in EFL context. Considering the texts or course-packs students should cover, academic reading appears to be challenging. Therefore, reading is not just for the sake of reading at university.

Main aim of reading is to comprehend an academic text. Text comprehension requires some kinds of reading strategies.

Academic texts are relatively complex in terms of its structure and style. This may be what requires especially the EFL students to be strategic readers. However, they come from various academic backgrounds, and they are all different learners. So, this also makes the situation more complex. Regardless of knowing if the students have the necessary strategies or if they use them appropriately, they go on their education. They may have learned to use some reading skills and strategies efficiently, or they may have been trained to use those strategies appropriately. In the same way, they may have their own comprehension strategies. Alternatively, they may not even know how to deal with reading for academic purposes because there is usually a huge amount of information in reading texts. So, students should know what to do, how to comprehend a text and when and why they should use a reading strategy because it is quite clear from the literature below that strategies make our job easier if used appropriately.

It may worth considering how university students in EFL context use reading strategies from their own perspectives, and the relationship between this usage and their academic performance.

REVIEW OF THE LITERATURE

Reading Strategies

A great amount of research was conducted on reading strategies and reading strategy usage both in the first language (L1) and ESL/EFL (L2/foreign language) settings within various levels of learners. Research on L1 reading skills generally feeds the research on the second or foreign language reading skills. Therefore, on the way to understand the nature of reading strategies (these strategies may also include cognitive and metacognitive strategies), researchers should take all the factors into consideration such as the individual learner differences, age, gender, students' academic performance and so on.

Research suggests that many students enter universities with inadequate metacognitive reading skills for text comprehension. Bintz (1997, cited in Taraban, Rynearson and Kerr 2000) reported that high school students have difficulty in text interpretation (p.284). Taraban et al. (2000, p. 284) also give the finding about college students as follows:

> At the college level, students were not selective or strategic when studying for a test, they failed in searching for information in a text, they did not monitor whether they knew the main idea of a passage, and they did not elaborate on the facts in the text (Pressley, El-Dinary & Brown, 1992; Woloshyn, Willoughby, Wood, & Pressley, 1990).

However, as Taraban et al. (2000) point, it was shown by the laboratory studies that each of these behaviors (being a strategic reader) is useful for comprehension and memory.

Some studies conducted on reading strategies involve the students' perceptions and frequency of reading strategy usage. To illustrate, Cogmen and Saracaloglu (2009) investigated frequency of usage of reading strategies in the faculty of education while reading academic materials for EFL learners. Metacognitive Reading Strategies Questionnaire (MRSQ), which was developed by Taraban et al. (2004), was used as a data collection instrument. This instrument was translated into Turkish by Cogmen, and a Likert type scale from 5 (always use) to 1 (never use) was used. The data was analyzed statistically, and the results showed that the students used both analytic and pragmatic strategies. Therefore, Cogmen et al. stated that 'the students aim both to remember and construct the concepts while reading academic texts'.

Another study was also carried out on students' perceptions of reading strategies while comprehending an academic text. Razak and Amir (2010) investigated the perceptions of first year students in University of Technology in Malaysia, and their frequency of usage of reading strategies; then, they compared the high- and low-level students. They used a survey to find out their viewpoints on English as a second language reading strategies. It was shown in the study that the students use cognitive, metacognitive, and social strategies of reading. According to the results, students mostly used social reading strategies, and there is not any significant difference between high- and low-level students.

Ozek and Civelek (2006) conducted a study on the use of cognitive reading strategies by 1st and 4th year ELT students. Data was collected via questionnaire and think-aloud protocols. Reading strategies were assessed under pre-reading, while-reading and post-reading headings. It was shown after the analysis of the think-aloud protocols that students' relating the title to the content of the text was the only strategy in pre-reading; while reading, they used strategies such as "using the dictionary parsimoniously, guessing the meaning of a word from the context, skipping some unknown words, thinking-aloud during reading, and

assimilating the text with background knowledge". The results of the questionnaire indicated that 'there were some significant differences on the effective use of cognitive reading strategies with regard to students' gender, age, and proficiency in reading, school source, and duration in learning English' (p.1). Therefore, it seems that students do use reading strategies, yet the frequency of using them is individualistic.

Reading Strategy Use and Academic Performance

Questioning the relationship between university level students' academic performance and reading strategy usage is not new. However, this question requires some evidence. Some researchers such as Taraban, Rynearson and Kerr (2000) think that there exists a relationship between reading strategy use of university level students and their academic performance. Others like Wood, Motz and Willoughby (1998), on the other hand, think that frequency of strategy use and students' grades do not overlap. So, there are some studies both supporting and refuting this idea with different evidence.

Taraban, Rynearson and Kerr (2000) investigated the relationship between college students' academic performance and their self-reports of reading comprehension strategy use. 324 college undergraduates participated in the study and answered two open-ended questions about reading goals and reading strategies, and rated 35 reading comprehension strategies for frequency of usage. After statistical analyses, it was concluded that comprehension strategy use is beneficial for college students' academic performance, and there was positive correlation between reading goals, strategy usage and GPA.

'Skilled adult readers' are described by some researchers such as Pressley and his colleagues (1995). Taraban et al. (2000, p.284) claim that these descriptions do not go in tune with college level readers. They summarize the skilled adult readers as follows:

> Skilled adult readers apply multiple reading strategies in a purposeful manner. These include setting reading goals, varying reading style according to the relevance of the text to reading goals, jumping forward and backward in the text to find information relevant to reading goals, making predictions about what the author would say, paraphrasing, explaining, and interpreting the text, and constructing summaries and conclusions. Skilled adult readers are aware of their cognitive processing.

According to Garner (1987), similarly, the skilled readers know various kinds of strategies and know what to use, when and how to apply those strategies (Taraban et al. 2000). In a way, this means that the skilled readers have both the descriptive and procedural knowledge about reading strategies that make them deal with the reading text successfully.

Taraban et al. (2000, p.285) describes the study by Wood et al. (1998) as follows: 'Wood et al. used course grades to examine the differences in strategy use among 14 students in their sample, but did not statistically establish that the overall patterns of strategy use made a difference on course performance'. Therefore, it is also likely that we do not see the reflections of strategy use on students' grades or GPAs (grade-point averages). So, is it possible to see the marks of reading strategy usage in students' academic success? This is the question that needs to be answered.

The present study aims to examine the awareness of the EFL university students about reading strategies in English, the frequency of reading strategies used by students at university, and the relationship between the reading strategies and academic performance. Therefore, in this study, these research questions will be investigated:

1. Are the EFL university students aware of strategies in reading?
2. What are the most frequently used reading strategies for the EFL students at university?
3. Is there any relationship between the frequency of English reading strategy use and EFL students' academic performance?

METHOD

Participants

45 undergraduate students from a foundation university in Turkey, where the medium of instruction is English, participated in this study. All the participants are from the ELT (English Language Teaching) department due to the fact that all the courses should be in English to conduct the study on English reading strategies. Out of 45 participants, the data of just one participant were dropped from the analyses because of missing information on GPA. Therefore, the final analyses were based on the data coming from 44 participants.

There were 86,4 % females and 13,6 % males contributing to the study. The freshmen were not included in this study because they haven't had their exact CGPAs yet. So, 20,5 % of the participants are 2nd graders, 63,6 % of the participants are 3rd graders, and 15,9 % of the participants are 4th grade students. Most of the students (95,5 %) are between 20-25 years old; only two students are over 25. 45,5 % of the participants have been studying English for over 12 years.

Setting

In an English-medium foundation university, the ELT department provides students with undergraduate and graduate courses. Before attending to the Education Faculty, the students have to take an exam that determines their level of English. According to this exam, they can either attend university preparatory school, where the students get strategy training on English skills, or the faculty. In the faculty, the undergraduate students have course books, articles, and academic materials to read and cover. In order to be successful in the courses, they should do a great deal of extensive reading and comprehend the reading materials.

Data Collection Instruments

The study by Taraban et al. (2000) was followed in terms of data collection instruments and analysis. Data were gathered with a questionnaire which aims to find out university level EFL students' use of English reading comprehension strategies when they read for academic purposes. The questionnaire was taken from the study of Taraban, Rynearson and Kerr (2000). They prepared the questionnaire in accordance with the results of Pressley et al. (1995) and Wyatt et al. (1993). However, a few changes were made to adapt it to the EFL context.

The questionnaire included three parts. The first part is to get information about the participants in terms of their personal and educational backgrounds such as age, gender, years of their studying English, their GPAs, and which grade they are. The second part asks the EFL students to recall some reading strategies in the case of having difficulty in understanding an academic material that they are reading in English. The data provided from this part will elucidate the number of English reading strategies they are aware of as well as what those strategies are. In the third and last part of the questionnaire, there are 35 Likert-type items that measured the frequency of reading strategies usage, and it was noted in

Taraban et al. (2000) that these items are the combination of the strategies described in the studies of Pressley and Afflerbach (1995) and Wyatt et al. (1993).

Procedure

Participants filled out the questionnaire in groups during a regular meeting for their courses at university. Brief explanation about the study was given before distributing the questionnaires to the students. They volunteered and completed the questionnaire. They first completed the demographic information about themselves, and then they answered the open-ended question which requires the participants to remember some English reading strategies. After they completed the first two parts, the researcher distributed the third part of the questionnaire in order to prevent them to write the strategies they would see in the third part. Finally, they rated 35 Likert-type items which measured frequency of reading strategy usage.

Data Analysis

Statistical analyses were conducted in SPSS (Statistical Packages for the Social Sciences) in order to understand and determine the frequency of reading strategy usage, and the relationships between strategy usage and academic performance.

The first part of the questionnaire which includes demographic information of the participants was given in percentages. The second part which asks for the participants' recalling reading strategies was examined by noting down all the strategies they remembered. The strategies they recalled were grouped to compose a list of distinct strategies they use, and then they were coded. Thus, the most common strategies were determined and given in percentages. The third part of the questionnaire, which asks the participants to rate 35 Likert type items by assuming 1 (never use), 2 (rarely use), 3 (sometimes use), 4 (usually use) and 5 (always use) as the indicators of frequency of usage, were also analyzed statistically in order to investigate the relationship between English reading strategy usage and academic performance. The lower- and higher-GPA students were determined and their ratings were compared and examined.

RESULTS

Recalling English Reading Strategies

The second part of the questionnaire asked the participants to recall some reading strategies they use when they have difficulty in understanding an academic text in English. Out of 101 strategies listed, there were 19 distinct strategies. The average number per participant was 2 (range 0-5). Most of the participants (64 %) reported that they look the unknown words up from a dictionary in order to comprehend an English academic material. This strategy was also popular in the study of Taraban et al. (2000). The second most accepted strategy for the participants (47 %) was re-reading the text. According to Taraban et al. (2000), this strategy was the most common one for the college participants. The third and fourth most accepted strategies for the participants (24 % and 21%, respectively) were getting the gist of the reading text and guessing the general meaning from the context. Many participants (17 %) also reported that they use internet as an alternative way to comprehend the text as well as underlying the main points in the text. Relatively more of the participants (14 %) accepted that they ask for help from their peers or instructors to comprehend a text. The other reading strategies reported by the participants were: reading the text slowly (11 %), separating text into parts (9 %), scanning (9 %), making inferences about the meaning (9 %), visualizing the main points in the text (5 %), and summarizing, reading silently, taking notes beside the text, reading loudly, using background knowledge, translating into the mother tongue, and making connections within the text are all 2 %.

Rating the English Reading Strategies in the Questionnaire

The indicators of frequency of usage were adapted as *never use = 1, rarely use = 2, sometimes use = 3, usually use = 4, always use = 5.* In the statistical program, ranges, mean and median ratings were found out for the 35 strategies in the questionnaire.

Comparatively, the strategies which have the highest mean and median ratings were as follows: looking for important information (M = 4.14, Mdn = 4), determining unknown meaning (M = 4.11, Mdn = 4), underlying when reading (M = 4.09, Mdn = 4), changing reading strategy such as re-reading or reading slowly (M = 4.05, Mdn = 4), relating important points in the text to one another (M = 3.98, Mdn = 4).

Relations with the Academic Performance

This study aimed to find out the relationships between English reading strategy use and academic performance at university. As an indicator of academic performance, the relationship was based on the participants' grade-point-averages (GPAs). As Taraban et al. (2000) stated, "Intuitively, reading skill should contribute significantly to GPA." Therefore, two groups were composed based on the average value (median) of the grade point averages of the 44 participants: higher-GPA (M = 3.41) and lower-GPA (M = 2.47). The participants' GPAs significantly differed [t (44) = 9.35, p < .000].

While relating the data on reading strategy use to academic performance, the number of the strategies the participants reported as well as the strategy ratings in the questionnaire were used as the dependent variables whereas the groups of higher- and lower-GPA participants were used as the independent variables. When the means of the lower- and higher-GPA participants were compared in terms of recalling English reading strategies, there was not a significant difference between the two groups. Lower-GPA participants (M = 2.26) reported as much as higher-GPA participants (M = 2.35), [t (44) = .239, p > .05]. In line with this result, the ratings in the questionnaire for lower-GPA participants (M = 3.66) and for higher-GPA participants (M = 3.75) did not differ significantly [t (44) = .474, p > .05].

Non-parametric tests were conducted in order to analyze the ratings of each reading strategy in 35 Likert-type items. The descriptive statistics displayed the means of each strategy, and Mann-Whitney U test was used to find out and compare the mean ranks of the reading strategies in terms of higher- and lower-GPA groupings (Table 1). Out of 35 strategies, the mean ranks of the higher-GPA participants in 19 strategies were higher than the mean ranks of lower-GPA participants. This means that there is some kind of difference between the two groups, which shows that higher-GPA participants use a few more strategies than lower-GPA participants. Significance of each strategy was compared, and it was found that there is a significant difference between the two groups only in three of the strategies (sig. below 0.50 was accepted as an indicator of an existing significance). The strategies in which higher-GPA participants reported using more strategies were: generating questions (sig= .012), determining unknown meaning (sig= .021), and evaluating text for goals (sig= .018). Taraban et al. (2000) also concluded that higher- and lower- achieving students are significantly different in reading in line with the goals, asking questions about the text and activating background knowledge. Besides, the lower-GPA participants significantly differed

from the higher-GPA ones just in the strategy of noting when interested or bored. As a result, it cannot be said that higher- and lower- GPA participants differed significantly.

Table 1: Mean Ranks of strategy use

Strategy	n = 44	
	Low-GPA	High-GPA
1. Briefly skim before reading	22,19	22,71
2. Look for important information	19,33	24,69
3. Pay attention to important information	23,50	21,81
4. Relate points to one another	20,19	24,10
5. Draw on my prior knowledge	20,33	24,00
6. Generate questions	17,00	26,31
7. Revise prior questions	19,14	24,83
8. Revise background knowledge	18,83	25,04
9. Infer information	21,50	23,19
10. Determine unknown meaning	17,44	26,00
11. Underline when reading	19,83	24,35
12. Reread to remember	23,89	21,54
13. Make notes to remember	21,44	23,23
14. Visualize the descriptions	22,67	22,38
15. Summarize/Paraphrase	22,22	22,69
16. Ask questions to remember	26,14	19,98
17. Slowing down, re-reading	22,31	22,63
18. Change background knowledge	24,19	21,33
19. Review the text	24,06	21,42
20. Summarize the text	23,75	21,63
21. Interpret the text	22,25	22,67
22. Evaluate text	22,53	21,62
23. Consider other interpretations	22,89	21,36
24. Anticipate using knowledge	22,39	21,72
25. Jump forward and/ or backward	21,94	22,04
26. Note how hard or easy	25,03	19,82
27. Distinguish between old and new	23,67	20,80

28. Note when interested or bored	26,94	18,44
29. Anticipate information in text	23,19	21,14
30. Check if anticipated correctly	22,75	21,46
31. Set goals for reading	23,00	21,28
32. Search out information for goals	21,47	22,38
33. Evaluate text for goals	17,14	25,50
34. Vary style based on goals	19,00	24,16
35. Construct an overall summary	20,25	23,26

DISCUSSION

The results showed that there is not a relationship between reading strategy usage and academic performance (students' grades) in contrast with significant relationship found in the study of Taraban, Rynearson and Kerr (2000). In the present study, participants with higher-GPA reported slightly more reading strategies than lower GPA participants, but those do not have a significant value in terms of difference. Likewise, there is not a significant discrimination in terms of strategy use between lower- and higher-GPA students. In line with the study of Wood et al. (1998, cited in Taraban et al. 2000), it was found that strategy usage made no difference in academic performance.

Strategy Training

Research on strategy training suggests that specific instruction on reading strategies help students comprehend reading texts (Eilers and Pinkley, 2006; Salatacı and Akyel, 2002; Spörer, Brunstein and Kieschke, 2009). To analyze the results of the present study with a wider perspective, the participants were asked if they attended university preparatory school in the questionnaire. In the preparatory school of the university where the participants attend, it is known that strategy instruction is given in all four language skills including reading. In the study, 47,7 % of the participants (n = 21) reported to have attended the preparatory school. This may explain the awareness of students towards reading strategies.

There are some implications for students, teachers, and curriculum and material designers. The role of the reading strategies in our education system should not be

underestimated. The students should be aware of the reading strategies and the fact that using some strategies when reading can be beneficial for text comprehension. The teachers also should be aware of the reading strategies and assist the students to use those strategies appropriately by giving some instructions and train them, if possible. Moreover, the curriculum and material designers should support strategy usage in the curricula, and the materials should be prepared to allow the students to use some strategies for reading comprehension retrospective of its relationship with the academic performance.

CONCLUSION

All things considered, most of the students at university are aware of reading comprehension strategies when reading English academic materials, yet the reflections of using those strategies on university students' academic performance were not seen. Reading strategies can be beneficial for text comprehension, but this may not be sufficient to be successful at university. The EFL students can be strategic readers who know to use the strategies appropriately in a situation when they do not understand what they are reading in English. Nevertheless, this does not mean that they will get high grades and have high GPAs.

Further research is needed to investigate some other factors influencing strategy use and academic performance. Moreover, this study may be replicated with a larger sample in a diverse context in which the majors of the participants differ.

REFERENCES

Bintz, W. (1997). Exploring reading nightmares of middle and secondary school teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy,* 41, 4-11

Cogmen, S. & Saracaloglu, A.S. (2008). Students' usage of reading strategies in the faculty of education. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 248–251

Garner, R. (1987). Metacognition and Reading Comprehension, Norword, NJ: Ablex

Ozek, Y. & Civelek, M. (2006). A Study on the Use of Cognitive Reading Strategies by ELT Students. *The Asian EFL Journal.*1-26

Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). Verbal Protocols of reading: The Nature of Constructively responsive reading. Hillsdale, NJ: Erlbaum

Razak, N. Z. A. & Amir, S.N. (2010). A Study On Students' Perception Of Reading Strategies While Comprehending An Academic Text By UTM Students.

Salatacı, R. & Akyel, A. (2002). Possible Effcets of Strategy Instruction on L1 and L2 Reading, *Reading in a Foreign Language,* 14

Spörer, N., Brunctein, J.C. & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction,* 272-286

Taraban, R., Rynearson, K. & Kerr, M. (2000). College Students' Academic Performance and Self-reports of Comprehension Strategy Use, *Reading Psychology*, 21: 283-308

Wood, E., Motz, M., & Willoughby, T. (1998). Examining students' retrospective memories of strategy development. *Journal of Educational Psychology, 90,* 698–704.

Wyatt, D., Pressley, M., El-Dinary, P., Stein, S., Evans, P., & Brown, R. (1993). Comprehension strategies, worth and credibility monitoring, and evaluations: Cold and hot cognition when experts read professional articles that are important to them. *Learning and Individual Differences, 5,* 49–7.

SERVICE LEARNING IN LEARNING COMMUNITY: A LIFELONG LEARNING OPPORTUNITY

Muhlise Coşgun ÖGEYİK

Trakya University Faculty of Education Department of English language Teaching

EDİRNE-TURKEY

muhlisecosgun@trakya.edu.tr

Res. Assist. Emre GÜVENDİR

UCLA Department of Applied Linguistics

LOS ANGELES-USA

emreguvendir@hotmail.com

ABSTRACT

Lifelong learning is implemented in various settings through formal or non-formal education for the development of individuals. Such variety provides education opportunities, transformed beyond the borders of education institutions as well as countries, to the individuals in different age groups. Service learning can be considered as one of the most striking occasions for transforming education beyond the borders. In this study, the benefits of service learning in foreign language education are discussed through the outcomes of a sample procedure. The procedure was applied on American students and Turkish students. The two groups interacted in pairs through the e-mail correspondence. The interaction went on for 10 weeks. The pairs were assigned service tasks for introducing their own cultures and raising awareness of "otherness". They wrote each other every week. The products of the pairs were examined and evaluated. The results proved that the individuals in the groups interacted with each other voluntarily and got benefits through the communication with the native speakers. The results proved that service-learning as a component of teaching, learning, and reflecting may contribute meaningful service to the members of learning community and prompt lifelong learning opportunities.

Key words: service-learning, foreign language education, the internet, culture

1.INTRODUCTION

Learning a foreign language requires proficiency in four basic skills which are reading, writing, speaking, and listening. To gain proficiency in these skills, practice in the target language is the most striking requirement. However, in teacher-centered classrooms, learners are offered few chances to interact with each other. The teacher is accepted as an expert or an individual who both knows the language and controls the environment in which it is spoken (Boyle & Overfield, 1999). Therefore, in for most part of the foreign language education, learners practice the target language with nonnative classmates in limited amounts of time and mostly with nonnative teachers who are considered as an authority having sources of primary input in the classroom. In such a context, it may not be easy for learners to improve their speaking proficiency and cope with their psychological barriers. **However, in recent years with the scientific and technological developments, the objectives of foreign language education have shifted to learner centeredness. Among those developments, technology use in education has become the main adjustment. Predominantly,** the internet as a technological tool in educational surroundings is being increasingly used by both educators and learners to gather information and documents for teaching and learning activities.

The internet as a network of thousands of computers is acknowledged to be a standpoint of the information age (Mike, 1996; Gillette, 1996). In the education world, it can open up a vast new collection of learning opportunities and better prepare learners to contribute effectively in knowledge-based global economy (Todd, 1996). In addition, via the internet second language learners may integrate into the chat rooms for getting in touch with the other members of different communities. The prosperity of the internet use can be included into language curriculum under the control of educators as a technological facility offered for learners. One of the opportunities to offer learners through the internet is service learning which can be implemented in foreign language classrooms as an occasion for learners to participate in different communities.

Service learning is a method of teaching, learning and reflecting that combines academic classroom curriculum with meaningful service from which learners, teachers and the community concurrently get benefits (Hartley, Harkavy, & Benson, 2005). In a wider sense, service-learning is useful in understanding the world, building critical thinking capacities, and leading to fundamental questions about different communities. In this sense, service learning aims to prepare learners as lifelong learners and participants in the world. The real world becomes the classroom in which learners and community can actively engage together. This process can transform learners from inactive to dynamic learners and assist them to become responsible community members (Waterman, 1997). The learners' experiences become visible outcomes and powerful reminders of the impact they can have on their community (Seider, 2007; Serow, 1997). More specifically, it can integrate meaningful

community service with instruction to enrich the learning experience and to teach civic responsibility via lifelong civic engagement. As Seider (2001) mentions learners can work with others through a process of acting and reflecting to achieve real objectives for the community and deeper understanding for themselves. Hence, service-learning can be viewed as an effective pedagogical tool that actively engages learners in the learning process while connecting learners with the community to accomplish worthwhile and meaningful goals. In this context, learning is useful; learning is developmental; learning is transforming (Eyler & Giles, 1999). Another central element of service-learning is to link personal and interpersonal development with academic and cognitive development. Thus, service learning can contribute to learners' ability to work with others by creating opportunities for developing close personal relationships among learners.

It is stated that, through service-learning, academic study is integrated with larger public life, generally conceived as life outside classroom, although classroom is a place where learners also develop community relationships (Speck, 2001; Shumer, 2001; Chisholm, 2003). Then, the success of service learning is, in general view, testament to the extraordinary ability of its proponents to build partnerships (Hollander & Hartley, 2003). In recent years, service-learning is in the core of the research since it promotes education beyond classroom and forming strong partnerships with other social groups. So, service learning may assist learners to develop social-identity, responsibility and stronger social relationships internationally. Another common view about service-learning is that it is holistic. When learners notify what they learn from the service experiences, it is always more than just about subject matter: they learn about many things; they learn about themselves and their skills and abilities (Shumer, 2001). .

Although it is essential to focus repeatedly on personal relationships that form the basis of all partnerships, it is also critical to emphasize that partnerships that tackle the big issues must be among institutions rather than individuals (Jacoby, 2003). The functional service participations show significant positive effects on many outcome measures: academic performance (writing skills, critical thinking skills), values (commitment to activism and to promoting racial understanding), self-efficacy, leadership (leadership activities, self-rated leadership ability, interpersonal skills), choice of a service career, and plans to participate in service after school (Fisher & Wilson, 2003; Varas, 1999; Bacon, 1997).

If service learning has multipurpose endeavors, the partnership of two different languages and cultures may be another significant service. In the light of literature about the benefits of service learning, investigating the possible benefits of service learning in a foreign language learning context may provide empirical evidence to highlight a novel perspective for implementing service learning issues in foreign language education.

1.1. Research Objectives

- Assessing the extent to which student/s use the target language beyond the classroom context.
- Enhancing students' learning and discussion of the cultural norms of the target culture through interaction with the members of the target community.
- Increasing students' interest in the target culture and creating affiliation with the target culture which might cause them to create further goals of learning the target language.
- Reducing negative stereotyping and increasing tolerance for diversity.
- Constructing strong partnerships between peers from different cultures

1.2. Research Questions

In the light of literature and research objectives mentioned above, in this study some answers to the following questions are sought:

- What benefits can students from different cultures get through service learning?
- Can students devastate their prejudices about other cultures by communicating with other culture members?
- Can students develop their language proficiency by interacting with native speakers through e-mail correspondence?
- Can service learning through the internet contribute to students' world knowledge?

1.3. Participants

The sample study was conducted on American and Turkish students. 24 students -12 American students at the ages at the ages of 23-27 (7 males- 5 females), and 12 Turkish students at the ages of 22-24 (2 males 10 females) - participated in the study. American students, who are attending UCLA University, learn Turkish as foreign language since they are interested in Turkish culture. Turkish students, attending the ELT Department at Trakya University, learn English as foreign language for their future professions. American participants are attending different departments such as History, Archeology, and Sociology. During the interaction American students wrote in Turkish and got feedback from Turkish students, while Turkish students wrote in English and received feedback from American students. The volunteer students participated in the procedure.

1.4. Method and Research Tools

The study is based on descriptive research method. In the study, a sample procedure applied through service learning is introduced. The two groups interacted in pairs through the e-mail communication. The interaction went on for 10 weeks. A schedule comprising cultural topics was designed for the pairs, and they wrote each other every week. The products of the pairs were examined and evaluated qualitatively and quantitatively. At the beginning and at the end of interaction process, two questionnaires- one checking the eagerness of participants and the other testing participants' attitudes towards the procedure- were administered on the students. The questionnaires were used as reflection forms. The other research tool was the participants' e-mail reports.

1.5. Procedure

The procedure is presented in three stages: initial stage, process, final stage.

1.5.1. Initial Stage: Before integrating the participants into service learning community, they were questioned about their eagerness to cooperate with the participants from other culture. A ten-item questionnaire was used for evaluating their eagerness.

Table 1. Turkish students' eagerness to cooperate

Ideas	**Strongly Agree**	**Agree**	**Neither agree nor disagree**	**Disagree**	**Strongly disagree**
	f ***%***	***f*** ***%***	***f*** ***%***	***f*** ***%***	***f*** ***%***
a. I can learn about American culture in English language classroom.	-	5 41%	3 25%	3 25%	1 8%
b. Having a conversation with a native English speaker will contribute to my English language studies.	6 50%	6 50%	-	-	-
c. Learning American culture is important for learning its language.	5 41%	4 33%	3 25%	-	-

d. I can get the best cultural information about the USA from a person living in the USA.	6 50%	4 33%	2 16%	-	-
e. Having an American peer in the USA will increase my interest in learning English?	6 50%	2 16%	3 25%	1 8%	-
f. I can help an American student who is trying to learn Turkish, if I am given the chance.	6 50%	5 41%	1 8%	-	-
g. I can help an American student learn my culture	7 58%	5 41%	-	-	-
h. I would be pleased if someone is interested in my culture.	8 66%	4 33%	-	-	-
i. I consider cultural differences as the sources of cultural richness.	8 66%	4 33%	-	-	-
j. I respect the cultural norms of other countries even if they are different from my own culture.	9 75%	3 25%	-	-	-

Table 2. American students' eagerness to cooperate

Ideas	**Strongly Agree**	**Agree**	**Neither agree nor disagree**	**Disagree**	**Strongly disagree**
	f ***%***	***f*** ***%***	***f*** ***%***	***f*** ***%***	***f*** ***%***
a. I can learn about Turkish culture in Turkish language classroom.	-	5 41%	4 33%	2 16%	1 8%
b. Having a conversation with a native Turkish speaker will contribute to my Turkish	10 83%	2 16%	-	-	-

language studies.					
c. Learning Turkish culture is important for learning its language.	4 33%	8 66%	-	-	-
d. I can get the best cultural information about Turkey from a person living in Turkey.	7 58%	4 33%	1 8%	-	-
e. Having a Turkish peer in Turkey will increase my interest in learning Turkish.	6 50%	5 41%	-	-	1 8%
f. I can help a Turkish student who is trying to learn English, if I am given the chance.	5 41%	3 25%	2 16%	1 8%	-
g. I can help a Turkish student to learn my culture.	6 50%	3 25%	3 25%	-	-
h. I would be pleased if someone is interested in my culture.	5 41%	5 41%	-	1 8%	-
i. I consider cultural differences as the sources of cultural richness.	10 83%	1 8%	1 8%	-	-
j. I respect the cultural norms of other countries even if they are different from my own culture	9 75%	3 25%	-	-	-

As indicated in the Tables, both American and Turkish students declared that they were eager to learn about the other culture. They admitted that their interest in the foreign language and its culture they learn would be increased through the interaction with the people of that language. Besides, they agreed to introduce their own culture to the people from the other culture with great pleasure.

1.5.2. Process: The pairs were given cultural topics for raising awareness of “otherness”, and they wrote each other every week. The products of the pairs were examined and evaluated.

The topics were chosen by both Turkish and American instructors. Each week, the pairs wrote each other on the determined topic.

- Week 1: Introducing themselves, school life, their expectations, country information, the role of young people in certain social institutions such as family, work, school and home, behaviors and interests of the young people in two cultures
- Week 2: Their house lives, where they live, what activities they have, campus life, transportation, education life, family relations
- Week 3: Courses, gathering places, teacher-student relations, holidays, education system
- Week 4: Clothing styles, hairstyles and footwear, shopping
- Week 5: Music genres, special days, subcultures
- Week 6: Religion, traditions, regional differences
- Week 7: Hobbies, art, films, TV programs, literature
- Week 8: Dialects and slang among young people, gender differences
- Week 9: Cross-cultural perspectives on eating behavior, religious perspectives on food, politics of the family meal, major foods and ingredients, eating out, special eating occasions, importance of diet and health, typical meals
- Week 10: Free topics and reflections

As seen in the sample e-mails (see the Appendix part), they eagerly wanted to talk about their own culture and life style in their countries. They also questioned the other culture mutually. Moreover, they individually talked about their likes and dislikes. In sample email 1, for example, the partner talks about Orhan Pamuk's work "İstanbul" as a topic of his MA thesis and declares his plan about studying Eyup in his PhD study. In the sample e-mail 7, the partner declares her tendency to watch Turkish serials. In sample 6, the partner asks about collocations in American English.

1.5.3. Final stage: After the application of the 10-week procedure, designing learner reflection forms for getting learners' ideas and further expectations was thought to be useful for proving evidence for the advantages and disadvantages of the present application and highlighting some points for better service-learning arrangements. They reflected their ideas by responding to the questionnaires prepared for Turkish and American students separately.

Table 3. Turkish students' reflections about the procedure

Ideas	Strongly Agree		Agree		Neither agree nor disagree		Disagree		Strongly disagree	
	f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
1. The email activity with a native English speaker contributed to my English language studies.	8	66%	3	25%	1	8%				
2. I find the email activity relevant to the English language classroom activities	3	25%	3	25%	6	50%				
3. The email activity increased my confidence in communicating in English	3	25%	5	41%	4	33%				
4. The email activity caused me to become interested in American culture	2	16%	5	41%	5	41%				
5. The email activity increased my interest in American culture	3	25%	6	50%	3	25%				
6. The email activity increased my interest in English language	3	25%	6	50%	3	25%				
7. I can get the best cultural information about the USA from a person living in the USA.	9	75%	3	25%						
8. After the email activity I believe I can still help someone who is trying to learn Turkish, if I am given the chance.	10	83%	2	16%						
9. After the email activity I believe I can still help someone who wants to learn my culture.	8	66%	4	33%						
10. After the email activity I felt pleased that someone was										

interested in learning my culture.	9 75%	3 25%			
11. I consider cultural differences as the sources of cultural richness.	8 66%	4 33%			
12. I respect the cultural norms of other countries even if they are different from my own culture.	9 75%	3 25%			
13. After the email activity I consider the internet as a means of interacting with someone from the target culture	11 91%	1 8%			
14. After the email activity I still want to communicate with my peers in the USA.	5 41%	5 41%	2 16%		
15. Similar activities like the email activity which gives students the chance to communicate should be used in other foreign language classrooms too	8 66%	4 33%			

Table 4. American students' reflections about the procedure

Ideas	**Strongly Agree**	**Agree**	**Neither agree nor disagree**	**Disagree**	**Strongly disagree**
	f ***%***	***f*** ***%***	***f*** ***%***	***f*** ***%***	***f*** ***%***
1. The email activity with a native Turkish speaker contributed to my Turkish	2 16%	7 58%	3 25%	-	-

language studies.					
2. I find the email activity relevant to the Turkish language classroom activities	5 41%	7 58%			
3. The email activity increased my confidence in communicating in Turkish	1 8%	8 66%	3 25%		
4. The email activity caused me to become interested in Turkish culture	2 16%	5 41%	5 41%		
5. The email activity increased my interest in Turkish culture	5 41%	5 41%	3 25%		
6. The email activity increased my interest in Turkish language	3 25%	7 58%	2 16%		
7. I can get the best cultural information about Turkey from a person living in Turkey.	9 75%	3 25%			
8. After the email activity I believe I can still help someone who is trying to learn English, if I am given the chance.	8 66%	4 33%			
9. After the email activity I believe I can still help someone who wants to learn my culture.	9 75%	3 25%			
10. After the email activity I felt pleased that someone was interested in learning my culture.	5 41%	6 50%	1 8%		
11. I consider cultural differences as the sources of cultural richness.	10 83%	2 16%			
12. I respect the cultural norms of other countries even if they are different from my own					

culture.	11 91%	1 8%			
13. After the email activity I consider the internet as a means of interacting with someone from the target culture	10 83%	2 16%			
14. After the email activity I still want to communicate with my peers in Turkey.	9 75%	3 25%			
15. Similar activities like the email activity which gives students the chance to communicate should be used in other foreign language classrooms too	9 75%	3 25%			

The findings reveal that both American and Turkish students were satisfied with the activity. The overall perspective proves evidence about their positive attitudes. Both groups declared that the email activity with a native speaker contributed to their foreign language studies, increased their interests towards the other culture, their respect to other people, other countries and life styles, and boosted their confidence in communicating in foreign language. In the eagerness reflection form, there were some students who declared their negative ideas about having peers from other cultures for cultural awareness, but after the implementation none of the peers had negative ideas about such points. Moreover, they found helping someone from different cultures through the email activity to be useful while reflecting their own culture and learning about the other culture. Thus, the internet was thought to be a functional tool for cultural interaction. They stated that they could involve in such activities if they have opportunities in future, since such activities are beneficial opportunities for communicating with native speakers.

1.6. Discussion and Suggestions for functional service-learning

In this study, an activity related with service learning was introduced. The activity covers 10-week implementation. The main focus was on the implementation of service learning for developing

intercultural awareness as a community service. Besides, foreign language interaction with native speakers without going to the country where the language is spoken was sought as a service. The participants served mutually for introducing their own cultures by defeating prejudices about the concept of "otherness", and they helped each other for language development. The outcome is found out to be beneficial for the partners from the two cultures. The service learning activity was carried out as an extracurricular activity. The positive results may encourage educators to integrate such activities into the curriculum of foreign language teaching. The participants involved in the process to serve other people and for themselves. The intercultural understanding with appropriate performance was the most favorable outcome of such a service. Thus, intercultural competence was boosted. It is stated that intercultural communication is the process between at least two people with different cultural backgrounds for introducing and perceiving each other's differences in a certain way (Kramsch, 1993). In this sense, if learners of foreign language cannot find opportunities to go to the country where the language is spoken and to meet native speakers for intercultural communication, service learning implementations can provide bountiful occasions. Thus, service-learning can offer numerous applications of curricular lessons by using real world experiences. In this way, the facilities of technology among which the internet is a prominent one can be induced for service-learning. Besides, since the learner reflections confirmed positive attitude, such an application can be implemented as a part of foreign language teaching curriculum. In this respect, if service learning becomes a part of foreign language curriculum, it might be possible to construct permanent partnership between institutions which means a higher level of cooperation.

For efficient applications of service-learning programs, some suggestions can be taken into consideration.

- As the initial phase for the plan, the most eminent issue is to question what learners learn from such an experience and what models are maintained to teach learners.
- Designing and managing the program need to be targeted professionally and in a well organized schedule to avoid possible problems.
- Applying service-learning through the internet is the facility of learning globally at local environment without payment. Indeed, international education is what learners mostly want to have, due to the fact that being in another country enables both social and psychological integration during language acquisition. As Chisholm (2003) stresses today's learners are seeking opportunities for international education. Through online service-learning, such difficulties and hindrances of going abroad for language development can be defeated.
- Service-learning can be applied for different aims. For instance learners of Turkish and learners of English can be assembled in such a program. In this respect, learners will have the chance to meet native speakers of the TL, discuss particular topics, cope with their

psychological barriers, learn the target culture, transfer the language knowledge beyond the classroom and improve their language proficiency. Thus, it may promote social activism (Hollander & Hartley, 2003).

- Another advantage of service learning can be thought on the basis of the teacher training departments. Since prospective teachers get the chance of practicing in foreign language they learn, they may get the chance of teaching their native language to their partners who learn it. In this sense, service learning has dual functions: one is foreign language practice, the other is teaching practice. Thus, teaching experience may boost their enthusiasm for teaching profession.

CONCLUSION

Service-learning offers a range of tasks and opportunities for individuals. In educational settings, particularly for foreign language learners, through service learning, individual achievements are fostered. Learners can involve in different experiences, learn about other cultures, introduce their own culture, behave as autonomous learners, gain social identity, and develop self-confidence and language proficiency in an international arena. In this era of globalization, programs with an international component have become a part of the curriculum within the fields of social work (Jones, Gilbride-Brown & Gasiorski, 2005) to accomplish various activities: classes can be designed around international topics and international experience can be incorporated in the curriculum. It is a supportive view that placing learners in settings in which they will deal with situations and issues related to the content of the course will help to assure that the experience enhances learning (Eyler & Giles 1999). Hence, appropriate online discussions for volunteer learner profiles can be cooperative and motivating for language learning and can increase the respect for cultural diversity, awareness of other cultures, and the tolerance for diversity.

REFERENCES

Bacon, N. (1997). Community Service Writing: Problems, Challenges, Questions. In Linda Adler-Kassner, Robert Crooks, and Ann Watters (eds.), *Writing the Community*, American Association for Higher Education, pp. 39-55.

Boyle, J. P. and Overfield, D. M. (1999). Community-Based Language Learning: Integrating Language and Service," in Josef Hellebrandt and Lucia T. Varona, (eds.) *Construyendo*

Puentes (Building Bridges): Concepts and Models for Service-Learning in Spanish, American Association for Higher Education. pp. 137-146.

Chisholm, L. A. (2003). Partnerships for International Service-Learning. In Barbara Jacoby (ed.), *Building Partnerships for Service-Learning,* Jossey-Bass Publishers. pp. 259-288.

Eyler, J and Giles, D. (1999) Personal and Interpersonal Development. *Where's the Learning in Service-Learning?*, Jossey-Bass Publishers, pp. 23-56.

Fisher, I. and Wilson, S. H. (2003). Partnerships with Students. In Barbara Jacoby (ed.) *Building Partnerships for Service-Learning,* Jossey-Bass Publishers, pp. 85-105.

Gillette, D. H. (1996). Using Electronic Tools to Promote Active Learning. *New Directions for Teaching & Learning*, 67, 59-70.

Hartley, M., Harkavy, I. and Benson, L. (2005). Putting Down Roots in the Groves of Academe: The Challenges of Institutionalizing Service-Learning. In Dan W. Butin (ed.), *Service-Learning in Higher Education: Critical Issues and Directions,* Palgrave MacMillian, pp. 205-222.

Hollander, E. and Hartley, M., (2003). Civic Renewal: A Powerful Framework for Advancing Service-Learning. In Barbara Jacoby (ed.), *Building Partnerships for Service-Learning,* Jossey-Bass 2003, pp. 289-313.

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Jacoby, B. (2003). Building Service-Learning Partnerships for the Future. In Barbara Jacoby and Associates (eds.) *Building Partnerships for Service-Learning*, Jossey-Bass publishers, pp. 315.

Jones, S., Gilbride-Brown, J. & Gasiorski, A. (2005). Getting Inside the 'Underside' of Service-Learning: Student Resistance and Possibilities. In Dan W. Butin (ed.), *Service-Learning in Higher Education: Critical Issues and Directions,* Palgrave MacMillian, pp. 3-24.

Mike, D. (1996). Internet in the schools: A literacy perspective. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 40 (1), 1-13.

Seider, J. (2001). Creating Your Reflection Map. In Mark Canada and Bruce W. Speck (eds.), *Developing and Implementing Service-Learning Programs,* Jossey-Bass Publishers, pp. 35-43.

Seider, S. (2007). Catalyzing a Commitment to Community Service in Emerging Adults. *Journal of Adolescent Research* 22:6, pp. 612-639.

Serow, R. C. (1997). Research and Evaluation on Service-Learning: The Case for Holistic Assessment. In Alan S. Waterman, (ed.), *Service-Learning: Applications from the Research,* Lawrence Erlbaum Associates, pp. 13-24.

Shumer, R. (2001). Service-Learning is for Everybody. In Mark Canada and Bruce W. Speck (eds), *Developing and Implementing Service-Learning Programs,* Jossey-Bass Publishers, pp. 27-34.

Speck, B. W. (2001). Why Service-Learning? In Mark Canada and Bruce W. Speck (eds.), *Developing and Implementing Service-Learning Programs,* Jossey-Bass Publishers, pp. 3-13.Todd, S. (1996). Going Global Desktop Video Conferencing with CU-SeeME. *Learning and Leading with Technology,* 14, 57-61.

Varas, P. (1999). Raising Cultural Awareness Through Service-Learning in Spanish Culture and Conversation: Tutoring in the Migrant Education Program in Salem. In Josef Hellebrandt and Lucía T. Varona, (eds.), *Construyendo Puentes (Building Bridges): Concepts and Models for Service-Learning in Spanish,* American Association for Higher Education, pp. 123-135.

Waterman, A. S. (1997). The Role of Student Characteristics in Service-Learning. In Alan S. Waterman (ed.), *Service-Learning: Applications from the Research,* Lawrence Erlbaum Associates, pp. 95-105.

APPENDIX

Sample e-mail 1: From an American partner

Hello! My name is….., and I am a third-year graduate student at the University of California, Los Angeles in the Department of Geography. I am currently finishing my master's thesis about Orhan Pamuk's memoir Istanbul, and for my PhD work I plan to write about the Istanbul neighborhood of Eyup.

Sample e-mail 2: From an American partner

I was born and raised in Los Angeles. Both my parents were born in the United States.

Right now, it's difficult to find very much time outside of university, but when I can, I like to write, to cook, and to practice photography.

What about you? Where do you live? What kind of academic program are you in? What is your family like?

Sample e-mail 3: From an American partner

Thank you for your response! It's very nice to meet you - four years ago, I took a short trip to Edirne, and I remember it well. One of my favorite places there was the river that runs through the city - it was very peaceful to sit and drink tea while watching the water. I don't have too many photos of my trip though - only memories.

Congratulations on finishing your degree program - where will you teach English? In Edirne? In a high school? A university? It all sounds very impressive.

Sample e-mail 4: From an American partner

My life in Los Angeles is - unfortunately - not terribly exciting. I had dinner with my father last night, and he asked me what I'm doing for fun these days. I thought for a moment and realized that I'm spending most of my time doing school work. I live maybe 7 km from the university, and most days I ride my bike to and from school. This makes me kind of a strange person in Los Angeles, because most people here drive everywhere. All the same, I really like traveling by bike - I get exercise, avoid traffic, and don't have to worry about where to park my car at university.

Will I stay here when I finish my program? I don't know - it would be nice, but Los Angeles is very expensive and I don't know if I could find a job as a professor here. I think, on the whole, there's a lot of opportunity in Los Angeles, but it's a very difficult place to come to if you don't know anybody.

So those are my thoughts today - sorry for taking so long to respond, but I look forward to hearing more about you and about Edirne.

Sample e-mail 5: Response from a Turkish partner

Sorry to reply a bit late.We were taking our mid-term exams last week and eventually I was trying to do my best which caused me to ignore my e-mail box recently. I must say that I am very glad to talk with someone who is associated with Turkish literature as you said. I like to read Orhan Pamuk and think that he is a very successful writer who owns a unique style.

By the way, I should talk about myself I suppose:) I will have graduated from Trakya University English Language Teaching department by the end of May which means that I will be an English teacher (officially) soon. I want to have a PhD degree like you and decided to study at University after my graduation. To achieve this aim, for the last two years, I have given up being a social butterfly(!)

Sample e-mail 6: From a Turkish partner

In Turkey, sadly, if you want to study at University after graduation you must work very hard.

In my free times I listen to music. I can say that music is a part of life and I use it as a stimulus even while studying. I like listening to rock and jazz but sometimes I need pop music to cheer me up or classics to soothe me.I can say that it depends on my mood:)

I am very curious about the collocations in American English and your daily life in L.A. Can I ask you to mention about such things if it doesn't bore you.

Sample e-mail 7: A Turkish e-mail from an American partner

Selam. Ben senin yeni Amerika'yi arkadasiyim. Ben sene kendini taniyorum. Ben ailemin beraber Amerika'da yasiyorum ve simdi on dokuz yasindayim. UCLA universitede bir ogrenciyim. Bioloji okuyorum ve tip okulu gitmeyi istiyorum. Cok caliskan bir ogrenciyim ve derslerimi cok iyi yapiyorum. Her gun kutuphanede ders calisiyorum ve kitap okuyorum. Dun bitince yurttum doniyorum ve

arkadaslarimla konusuyorum ve kahve iciyorum. Aksam biraz internette gezerim, dizi izlerim (en sevdigim diziler Turk diziler:"Arka Siradakiler"), ve aksam yemegi beraber yurtt arkadasim yiyerim. Bazan sinemaya, alis verise, ve eve giderim. Benim evim iki saatlik universiteden uzak (uzak yoldir). Onun icin, her gun eve gitmiyorum ve yurtta kalkiyorum veya yasiyorum. Ama eve gidince cok mutlu olacagim. Bu donev butun ogrenciler cok yorgun cunku yaza bekliyorlar. Bende onlarin gibi yaza bekliyorum. Ama simdi devam ediyorum. Ben cok memnum ve mutlu oldum senle tanistirdim ve senin e-postun bekleyecegim. Sonra baska seyler yazacagim--yeni, ikiminci e-postum daha cok yazarim ve sene kendimi tanistiririm. Simdi, gule gule ve hosca kalin!

Senin yeni arkadasi,

A FREQUENCY ANALYSIS OF VOCABULARY IN TWO K12 TEXTBOOKS OF ENGLISH

H. Gülru Yüksel
Yıldız Technical University
hayuksel@yildiz.edu.tr

ABSTRACT

Textbooks are major instructional tools with a vital role in teaching and learning foreign languages at all grade levels. The purpose of the study is to explore the current state of vocabulary selection in primary EFL textbooks. The study seeks answers to the following research questions; 1) what is the size of vocabulary required by the Ministry of National Education (MoNE) for each grade; 2) what is the vocabulary size and distribution in two K12 EFL textbook series; 3) how do the selected English textbook series meet the requirements of MoNE; 4) to what extent does the vocabulary provided by these book series reflect the *General Service List of English Words (GSL*). The study confirms that vocabulary knowledge in K12 English curriculum has been stressed; however neither the teachers nor course book designers are given guidance on how to make a selection. The results revealed that the targeted vocabulary size in these book series is rather small and that there is a large gap between the vocabulary sizes covered by the textbooks and the *General Service List of English Words (GSL)*.

Keywords: *textbooks, young learners, text coverage, vocabulary size, word frequency*

1. INTRODUCTION

Vocabulary, once neglected field of language teaching and learning, has now been accepted as one of the core components of language and the fundamental building blocks of language learning. The importance of vocabulary knowledge in second language learning has been well documented by various scholars and researchers (Schmitt & McCarthy, 1997; Honig, 2001; Nation, 2001). Despite its

centrality in language learning and teaching, little attention has been given to the point of vocabulary selection, especially for young EFL learners. Although scholars have long been aware of the significance of vocabulary in English teaching materials, few have investigated its selection in the English textbooks. While some of the previous studies investigated teachers' beliefs concerning English teaching and the textbooks used for elementary school students (Aytuğ, 2007; Tılfarlıoglu & Ozturk, 2007; Akcan & Tatar, 2008; Kırkgöz, 2009); some examined the problems encountered while using textbooks (Daloğlu, 2004) and textbook selection criteria (İnal, 2006; Tok, 2010). Still some others were designed specifically to evaluate the coursebooks from different points such as age, social class, and gender representation (Arıkan, 2005); layout, design and content (Genç, 2002; Haznedar, 2008); the presentation of target language culture (Alptekin, 1993; Çakır, 2010). To our knowledge the vocabulary size in the elementary school English textbooks used in Turkey is still unknown.

In classroom practices, parallel to the developments in research field, vocabulary has become a major concern for teachers. However, they are faced with some problems such as how to select words to teach, how to introduce new vocabulary and how to help students master the vocabulary. While searching their ways to find answers to such questions, they often prefer to depend on the guidance of textbooks. Thus, textbooks become major instructional tools and serve as the primary supplement for the teacher. In our country, especially for the teachers of K-12, textbooks supply the syllabus and stand for the curriculum of the course since they are no more obliged to prepare one.

1.1. Vocabulary Size – Frequency and Textbooks

As we mentioned before two of the common problems related to vocabulary teaching are how many words and which words to teach. The most straightforward way to the first question is to look at the number of words known by the native speakers of English. Although giving an exact number is not possible, based on Goulden, Nation, and Read's (1990) investigation on the vocabulary of *Webster's Third International Dictionary* the total number of words in English is estimated around 54,000 word families. In terms of the average vocabulary size of English native speakers, Beck and McKeown (1991) report that five- to six-year-old children possess a vocabulary size of 2,500 to 5,000 words. Singer (1981) proposes that before first language learners begin learning how to read in school, they have already obtained 5,000 to 7,000 words. Thus, pedagogists like Brewster, Ellis and Girard (2002) suggest aiming 500 to 1000 words to teach for young learners.

Various criteria have been suggested for vocabulary selection (Carter, 1987; Gairns & Redman, 1986; Harmer, 1991; Nation & Newton, 1997; Richards, 2001). Although these suggestions differ

from one another in some respects, there seems to be an agreement on frequency as an important criterion for selection. Word frequency refers to "how often the word occurs in normal use of the language" (Nation & Waring, 1997, p. 8). It is regarded by Nation and Waring (1997) as the most efficient way to measure the usefulness of words. Terrell (1982) suggests that teachers should teach high-frequency words as the comprehensible input, especially in the early stages of language learning. Similarly, Nation (1990) highly recommends focusing on the high-frequency words in early stages. Also, Nation and Waring (1997) claim that "second language learners need first to concentrate on the high-frequency words of the language" (p. 13).

The reason why high-frequency words are emphasized is that these words constitute the 80% of the running words of a written text (Nation & Waring, 1997). This indicates that learners with a vocabulary size of the most frequent 2,000 word families could understand about 80% coverage of the text. Text coverage refers to "the percentage of running words in the text known by the readers" (Nation, 2006, p. 61). It is calculated as "the number of the words known in a text, multiplied by 100 and then divided by the total number of running words, i.e. tokens in the text" (Nation, 2001, p. 145). Thus, it is clear that the beginning learners should learn the 2,000 to 3,000 words that appear most frequently in text as soon as possible.

As Nation (1990) states word frequency could provide a fundamental basis for designing reading texts or language courses and for preparing vocabulary tests. From the abovementioned ideas, we can conclude that word frequency lists can help teachers or coursebook designers to design/edit appropriate materials for language learners so that learners can be well exposed to the most useful words in the language.

In our country English language textbooks to be used in state schools are determined by the Ministry of National Education (MoNE) and distributed free of charge every year. The textbooks are written in accordance with the national curriculum. Nearly every other year the publishers and writers are trying to improve the quality and content of the textbooks. As afore mentioned there are studies evaluating these coursebooks from different perspectives. However, compared to the previous studies, the present study is a pioneer study toward a more comprehensive vocabulary analysis. More importantly, this study explores dimensions of vocabulary selection never investigated before. Therefore, the significance of this study lies in its scope for analyzing the vocabulary selection, and provides a basis for future studies on the English textbooks in Turkey.

2. THE STUDY

2.1. Aim

The purpose of the study is to explore the current state of vocabulary selection in primary EFL textbooks. Two textbook series, each consisting of six volumes, were selected. Three dimensions of vocabulary selection are explored: vocabulary size, vocabulary frequency, and vocabulary repetition. The study seeks answers to the following research questions;

1) What is the size of vocabulary required by the Ministry of National Education (MoNE) for each grade;
2) What is the vocabulary size and its distribution in two K12 EFL textbook series;
3) How do the selected English textbook series meet the requirements of MoNE;
4) To what extent does the vocabulary provided by these book series reflect the General Service List of English Words (GSL).

2.2. Method

A corpus-based method was used in the study. In order to obtain a general picture of vocabulary coverage of the textbooks, a database containing the vocabularies from the two textbook series has been established. The two textbook series are: (1) *Spring* and (2) *Spot On* only the student course books were included in the database. Statistical analyses on data such as word comparison, cross-reference, frequency, etc. were conducted.

2.3. Data Collection

The data in this present study were collected from a total of six books of the English textbook series, excluding the activity books, teacher's manuals, or supplementary materials. We compiled six different corpora. The data was analyzed through RANGE program designed by Paul Nation. The program is accessible at http://www.victoria.ac.nz/lals/staff/paul-nation/nation.aspx. The program incorporated the General Service List of English Words (GSL 2000), Academic Word List (AWL 570) and British National Corpus High Frequency Word List (BNC HFWL 1st–14th 1,000) based on English words' occurring frequency, range and dispersion figures. This software can be used to compare a text against certain base word lists to see what words in the text are and are not in the word lists, and to see what percentage of the vocabulary items in the text are covered by the lists, namely lexical coverage. The criteria used in the RANGE program to make word families were based on Bauer and Nation's (1993) six-level basic word building processes, which include all the affixes,

inflected and derived forms. Word families are regarded as an important counting unit in terms of the learning load (Nagy et.al, 1989). The concept of a word family is used to represent a group of words whose meanings can be inferred when the meaning of the base form in the group is known to a learner. Therefore, comprehending regularly inflected or derived members of a word family does not require much effort, namely, not having to learn each form separately. The ranking of 1,000-word base word lists tells us that vocabulary in the base word list 1 appears more frequently than that in the base word list 2 in the BNC corpus.

Subsequently, to calculate lexical coverage and to assess the vocabulary levels of the textbooks contained in the two corpora, the RANGE computing program was run each time against one of the following three base word lists, using the same counting unit, word families: (1) AWL 570, (2) BNC HFWL 1st–14th 1,000, and (3) a mixed word list of AWL 570 and BNC HFWL 2,000.

2.4. Findings

Research question 1: What is the size of vocabulary required by the Ministry of National Education (MoNE) for each grade?

Although the new curriculum claims to use *Common European Framework of Reference* (CEFR) as a reference, we do not observe any clearly set objectives with regards to language or vocabulary levels. The curriculum does not explicitly aim an ALTE level at any grade. However, when the objectives stated for each grade (6-7-8) are compared to the ALTE levels in the CEFR, we can roughly say that a different level is aimed at each grade starting from A1 Moving to B1.

Research question 2: What is the vocabulary size and distribution in two K12 EFL textbook series?

Table 1. *Vocabulary size of each book in the two English textbook series*

Book	Tokens	Types	Families
Spot on 6	6983	1304	818
Spring 6	9976	1511	941
Spot on 7	13173	1903	1120
Spring 7	10636	1656	994
Spot on 8	12108	1888	1107
Spring 8	18408	2244	1261

From Table 1, it is clear that the total vocabulary size of each textbook series differs from one another, ranging from 1304 to 1888 in the *Spot On* series, from 1511 to 2244 in the *Spring* series. This table indicates that huge gaps exist in the vocabulary size in different textbook series. In terms of the vocabulary size of each book, the number of words does not exhibit a steady and gradual increase from Book 6 to Book 8 in both series.

Figure 1: *Vocabulary sizes of book series*

Figure 1 shows the inconsistency in the increase of vocabulary sizes in textbook series. While book 6 of *Spot On* has smaller vocabulary size, it increases abruptly in book 7, the same rate of increase is not observed in book 8. In contrast, while the level of increase from book 6 to 7 in *Spring* is lesser, the level of increase from book 7 to 8 is higher. The vocabulary size differed remarkably from series to series.

Research question 3: How do the selected English textbook series meet the requirements of MoNE?

As for the third research question we could not give an answer since the new curriculum put in action by MoNE does not require or dictate any vocabulary lists or levels.

Research question 4: To what extent does the vocabulary provided by these two book series reflect the General Service List of English Words (GSL)?

To answer this research question the words in each textbook series were compared with the GSL word lists, and the percentage of words in each textbook series were checked. Table 2 displays the difference in high-frequency words selection among the two textbook series. In the table the distribution of words are given four sub-groups as; one, two, three and not in the list. One stands for

the first most frequent 1,000, two the second most frequent 2,000 and three the most frequent 3,000 words.

Table 2. *Vocabulary size of each book in the two English textbook series*

	TOKENS / %					
	Book 6		**Book 7**		**Book 8**	
Word list	**Spot On**	**Spring**	**Spot On**	**Spring**	**Spot On**	**Spring**
One	5769/82.61	8560/85.81	11290/85.71	9286/87.31	10526/86.93	16117/87.55
Two	550/ 7.88	786/ 7.88	1035/ 7.86	641/ 6.03	970/ 8.01	1232/ 6.69
Three	260/ 3.72	251/ 2.52	299/ 2.27	260/ 2.44	225/ 1.86	468/ 2.54
Not in the list	404/ 5.79	379/ 3.80	549/ 4.17	449/ 4.22	387/ 3.20	591/ 3.21
Total	6983	9976	13173	10636	12108	18408

As the table displays although the number of words increases, the percentage of first 1,000 does not change significantly. The distribution indicates that the increase is only in number, not in frequency. When the books of each level were compared we found that only 163 words in book 6, 171 words in book 7 and 194 words in book 8 were shared.

2.5. Discussion

The present study examines the vocabulary selection in two elementary school English textbook series. The findings will be discussed from three perspectives: first, mismatch between the textbook vocabulary and the MoNE's word lists; second, insufficiency of frequency and repetition; third, transitional problems in learning and teaching.

It is not possible to compare the word selected by the two textbook series with the curriculum aims as the curriculum does not include any predetermined lists of words. It is clear that the textbook writers/publishers tend to select words intuitively. The finding of the study indicates that the importance of vocabulary in the new curriculum has been overlooked. As a result the responsibility of vocabulary selection is handed over the course book designers.

As we mentioned in the literature review the most frequently used 2,000 words should be taught first. The results show that the words selected in all three books of each series are within this band. However, the increase from book 6 to 8 is not gradual within the series. Furthermore, the results we obtained from the comparison of book series with each other indicate a large difference between

vocabulary selections of different textbook series. Different textbook compilers likely have different criteria for vocabulary selection.

3. CONCLUSION

The study confirms that vocabulary knowledge in K12 English curriculum has been stressed; however neither the teachers nor course book designers are given guidance on how to make a selection. The results revealed that the targeted vocabulary size in these book series is rather small and that there is a large gap between the vocabulary sizes covered by the textbooks and the *General Service List of English Words (GSL)*.

However, no matter what might have caused the difference, the big gap among the two textbook series in vocabulary selection will likely result in transitional problems for learners. For learners, using different textbook series there might be a large difference with respect to vocabulary knowledge. Each year the MoNE is sending different textbooks not only to different schools but also to the same school and this might result in transitional problems. As a result, when learners transfer to another school using different textbook series, or teachers change another textbook series, transitional problems may arise, due to the different vocabulary selection in different textbook series. If teachers adopt a different textbook series, they may also have to face the different vocabulary selection in different textbook series and try hard to reduce possible transitional problems soon. If MoNE does not set explicit vocabulary goals and if textbook series are not changed accordingly, the language teaching and learning problems cannot be solved easily.

REFERENCES

Akcan, S. & Tatar, S. (2008). The perspectives of teachers towards the in-class use of 5th grade English textbook. *1st International Congress of Educational Research*, Çanakkale, Turkey.

Alptekin, C. (1993). Target-Language Culture in EFL Materials. *ELT Journal*, *47*(2), 136-143.

Arıkan, A. (2005). Age, gender and social class in ELT coursebooks: a critical study. *Hacettepe Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi, 28*, 29-38.

Aytuğ, S. (2007). *An EFL textbook evaluation study in Anatolian high schools: 'new bridge to success for 9th grade new beginners.* Unpublished M.A. Thesis, Bilkent University. Ankara.

Bauer, L., & Nation, P. (1993). Word families. *International Journal of Lexicography, 6,* 253-279.

Beck, I. L., & McKeown, M. G. (1991). Social studies texts are hard to understand: Mediating some of the difficulties. *Language Arts, 68,* 482-490.

Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide*. England: Pearson Education.

Carter. R. (1986). Is there a core vocabulary? Some implications for language teaching. *Applied Linguistics, 8*(2), 178-193.

Çakır, İ. (2010). The frequency of culture-specific elements in the elt coursebooks at elementary schools in Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language), 4*(2), 182-189.

Daloğlu, A. (2004). A professional development program for primary school English language teachers in Turkey: designing a materials bank. *International Journal of Educational Development, 24,* 677–690.

Gairns, R., & Redman, S. (1986). *Working with words*. Cambridge: Cambridge University Press.

Genç, A. (2002). İlk ve orta öğretim okullarında yabancı dil ders kitabı seçimi. *Hacettepe University Journal of Education,* 22, 74−81.

Goulden, R., P. Nation & J. Read. (1990). How large can a receptive vocabulary be? *Applied Linguistics, 11,* 341-363.

Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching.* London: Longman.

Haznedar, B. (2008). Türkiye'de yabancı dil eğitimine ilişkin değerlendirmeler: İlköğretim İngilizce ders kitaplarının incelenmesi. *1st International Congress of Educational Research,* Çanakkale, Turkey.

Honig, B. (2001). *Teaching our children to read*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

İnal, B. (2006). Coursebook Selection Process and Some of the Most Important Criteria to be Taken into Consideration in Foreign Language Teaching. *Journal of Arts and Sciences, 5,* 19-29.

Kırkgöz, Y. (2009). Evaluating the English textbooks for young learners of English at Turkish primary education. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1,* 79–83.

MoNE. (2006). *English Language Curriculum for Primary Education*. Ankara.

Nagy, W., Anderson, R., Schommer, M., Scott, J.A., & Stallman, A. (1989). Morphological families in the internal lexicon. *Reading Research Quarterly, 24,* 262–281.

Nation, P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary.* NewYork: Newbury House.

———. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge UP.

———. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review, 63*(1), 59–82.

Nation, P. & Newton, J. (1997). Teaching vocabulary. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 238-254). Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, P. & Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage andword lists. İn *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Ed. Norbert Schmitt and Michael McCarthy. Cambridge: Cambridge UP, (pp. 6–19).

Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Terrell, T. D. (1982). The natural approach to language teaching: An update. *Modern Language Journal, 66*(2), 121-132.

Tılfarlıoglu, F. Y. & Ozturk, A. R. (2007). An Analysis of ELT Teachers' Perceptions of Some Problems Concerning the İmplementation of English Language Teaching Curricula in Elementary Schools. *Journal of Language and Linguistic Studies, 3*(1), 202-217.

Tok, H. (2010). TEFL textbook evaluation: From teachers' perspectives. *Educational Research and Review, 5*(9), 508-517.

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge UP.

Schmitt, N., McCarthy, M. (Eds.) (1997). *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy.* Cambridge: Cambridge University Press.

Schmitt, N., & Meara, P. (1997). Researching vocabulary through a word knowledge framework – word associations and verbal suffixes. *Studies in Second Language Acquisition, 19,* 17–36.

Singer, H. (1981). Instruction in reading acquisition. In O. Tzeng, & H. Singer (Eds.), *Perceptional print* (pp. 291-312). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL ALAN YETERLİKLERİNE İLİŞKİN ÖZDEĞERLENDİRMELERİ

Melike BULUT

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, EDİRNE

melikebulut@trakya.edu.tr

ÖZET

Yükseköğretim kurumlarındaki küresel yönelimler ve yeni paradigmalar öğretmen yetiştirme programlarına yenilikler getirmiştir. Yaşam boyu öğrenme, akreditasyon, kalite güvencesi gibi kavramlar, öğretmen yetiştirmenin tüm paydaşların etkin rol aldığı sürekli değerlendirilen ve geliştirilen açık bir sistem olarak görülmesine yol açmıştır. Tarafların karşılıklı hesap verebilirliğini ve sistemin sürekli iyileştirilmesini sağlaması açısından, dönüt böyle bir sistemin temel taşı taşıdır. Eğitim fakültelerinin temel paydaşlarından biri olarak Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini ve İngilizce öğretmeni özel alan yeterliklerini belirlemiştir. Bu çalışma, Trakya Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi lisans programı mezunlarının ve son sınıf öğrencilerinin belirtilen özel alan yeterliklerini ne derece sağladıklarını kendi öz değerlendirmeleri üzerinden araştırmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen 26 alt yeterlik bir ankete dönüştürülmüş, katılımcıların A1, A2 ve A3 düzeylerindeki performans göstergeleri üzerinden kendi düzeylerini belirlemeleri beklenmiştir. Veriler betimsel istatistik yöntemleri ile analiz edilmiştir. Çalışmada katılımcılar öz değerlendirmelerinde genel olarak A2 düzeyinde performans belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmen adayları öğretmenlerden daha yüksek yeterlik ifade etmişlerdir. Çalışmanın sonuçlarının öğretmen yetiştirme programının uzun vadeli öğrenme çıktılarını değerlendirmede ve eğitimin güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmede etkili olacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: İngilizce öğretmeni özel alan yeterlikleri, öğretmen yetiştirme

ABSTRACT

Global trends and new paradigms in higher education institutions have brought about changes in teacher training programs. The concepts such as lifelong learning, accreditation, and quality assurance lead to view teacher training as an open system which is evaluated and improved continuously and in which all stakeholders are invited to involve actively. Feedback is the kingpin of such a system since it both ensures accountability of the parties and facilitates the improvement of the system. As one of the major stakeholders of education faculties, Ministry of National Education has set a framework of general teacher qualifications and English language teacher specific field qualifications. This study aimed to find out to what extent the graduates of and seniors at Trakya

University English Language teaching program feel they meet these specific field qualifications through their self-assessment. 26 sub-qualifications listed by the Ministry of National Education were converted to a questionnaire in which participants were expected to assess their position among A1, A2 and A3 level descriptors. The data were analysed through descriptive statistics. In the study, participants reported A2 level performance in their self-assessments. Furthermore, student teachers reported higher qualification levels than graduates. The findings of the study are thought to be facilitative in evaluating the long-term learning outcomes of the teacher training program, and also in identifying the weakness and strengths of the education system.

KEY WORDS: English language teacher qualifications, teacher training

1. GİRİŞ

Bilim, teknoloji, siyaset, ekonomi ve bunun gibi pek çok alanda hızla meydana gelen değişimler ve gelişmeler eğitim sektörünü, dolayısıyla da öğretmen eğitimini etkilemekte, bu alanda yeni küresel eğilimler ve paradigmalar oluşmasına neden olmaktadır. Sürekli değişim içinde olan toplumların bilgi ve beceri ihtiyaçlarını karşılayabilmek için öğretmen eğitimi açık ve dinamik bir sistem olarak kurgulanmalıdır. Bu sistem, kendini, girdilerini ve çıktılarını sürekli değerlendirmeli, iç ve dış paydaşların görüş ve ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurarak her döngüde iyileştirme çalışmaları yapmalıdır.

Değişen ihtiyaçlara cevap verebilecek daha nitelikli ve verimli elemanlar yetiştirme gereği ile yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi çalışmaları başlatılmıştır. Kalite güvencesi çalışmalarının temeli *toplam kalite* yönetim anlayışına dayanmaktır. Bu yönetim anlayışı öncelikle özel sektör ve diğer organizasyonlarda mal ve hizmetlerin sürekli olarak iyileştirilmesini ve böylece müşteri memnuniyetinin sağlanmasını hedeflemektedir. Yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesini sağlamak amacıyla yürütülen kalite yönetimi çalışmaları akreditasyon ve çıktıların değerlendirilmesi ile yapılmaktadır (Aktan, 2007). Akreditasyon bir kurum ya da programın önceden belirlenmiş ölçüt ve standartlara uygun hizmet verip veremediğinin belirlenmesidir. Yükseköğretim kurumlarında akreditasyon, sisteme giren öğrenci niteliğinin, öğretim elemanlarının özelliklerinin, akademik ve fiziki altyapının değerlendirmesi ile sağlanır. Verilen hizmetin yüksek nitelikte olmasının, sistemin çıktılarının da yüksek nitelikte olmasını sağlayacağı varsayılmaktadır. Sistem çıktılarının değerlendirilmesi ise öğrenci başarıları, mezun sayısı, istihdam edilen mezun sayısı, mezunların istihdam edildiği yerlerin belirlenmesi ile yapılır.

Türkiye'de öğretmen yetiştirme alanında akreditasyon çalışmaları 1998'de YÖK tarafından ABD ve İngiltere'de akreditasyon modellerinin incelenmesiyle başlamıştır (Özdemir & Erkuş, 2009). Bu modellerden yola çıkılarak bazı eğitim fakültelerinde pilot uygulamalar başlatılmıştır. Akreditasyon çalışmaları Türkiye'nin 19 Mayıs 2001'de Prag'da Avrupa Yükseköğretim Alanı

yaratmayı hedefleyen Bologna Süreci'ne dahil olmasıyla hızlanmıştır. Bu süreç dahilinde 2006'da Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi oluşturma çalışmaları başlatılmış, bu çerçevede Türkiye'deki yükseköğretim düzeylerinin, her bir düzey için eğitim-öğretim yeterlik profillerinin ve yine her bir düzey için verilen derecelerin (diploma) Avrupa Yükseköğretim Alanı ile uyumlu hale getirilmesi amaçlanmıştır. Öğretmen yetiştirme programlarında da öğrenme çıktıların belirlenmesi çalışmaları yurt genelinde çeşitli üniversitelerde hızla devam etmektedir.

Öğretmen yetiştirme programlarında öğrenme çıktılarının belirlenebilmesi için, yetiştirilen öğretmen adaylarının hangi bilgi, beceri ve yeterliklere sahip olmasının beklendiği bilinmelidir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43'üncü maddesinde öğretmenlik mesleğine hazırlığın genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlandığı belirtilmektedir. Ancak bu tanım, mezun edilen öğretmen adayının bilgi, beceri ve yeterliklerini açıklamada yetersizdir. Yeterlikler çerçevesi oluştururken iç ve dış paydaşların da beklenti ve ihtiyaçları değerlendirilmelidir. Türkiye'de yetiştirilen öğretmenlerin temel istihdam alanı Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) olduğundan dış paydaş olarak görüşleri önem arz etmektedir.

Öğretmen niteliğini yükseltme ve nitelikli öğretmen yetiştirme adına MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü 2006-2008 yılları arasında Avrupa Birliği tarafından finanse edilen bir proje kapsamında yapılan bilimsel nitelikli bir dizi araştırmalarının sonucunda "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" ve ilköğretim kademesi öğretmenlerine yönelik 16 alanda "Özel Alan Yeterlikleri" geliştirmiştir. Bu yeterlikler, öğretmenin kendi gelişim alanını belirleyip, bu alanda gelişimini sağlamak için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları içermektedir. Her bir yeterlik için, A1, A2, A3 olarak düzeylendirilen performans göstergeleri belirlenmiştir. Özel alan yeterlikleri performans göstergelerinde ilköğretim ve okul öncesi öğretim programları esas alınmıştır (MEB, 2008). Bu çalışmada belirlenen düzeyler aşağıda belirtildiği gibi tanımlanmıştır:

A1 düzeyi: Öğretmenin öğretim programına ilişkin uygulamalarındaki farkındalığı ile öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olduğu temel bilgi, beceri ve tutumları gösteren performans göstergelerini içerir.

A2 düzeyi: Öğretmenin A1 düzeyindeki bilgi ve farkındalığının yanı sıra, öğretim sürecindeki uygulamalarında edindiği mesleki deneyimlerle programın gereğini yerine getirdiği, uygulamalarını çeşitlendirdiği, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate aldığı performans göstergelerini içerir.

A3 düzeyi: Öğretmenin A2 düzeyinde geliştirdiği uygulamalarını, öğretimin farklı değişkenlerini de göz önünde bulundurarak özgün bir şekilde çeşitlendirmesini gerektiren performans göstergelerini içerir. Bu düzeydeki performans göstergelerine sahip olan

öğretmen, özgün yorumuna dayalı yeni uygulamalarla alanına katkı sağlayabilir; meslektaşları, veliler, sivil toplum kuruluşları ve diğer kurumlarla sürekli işbirliği yapabilir.

A3 Düzeyi, A2 ve A1 düzeylerini, A2 düzeyi de A1 düzeyini kapsar. Performans göstergelerinin A3 düzeyi, en üst düzey olarak gösterilmişse de gelişimin üst sınırı değildir.

Belirtilen yeterliklerin ve düzeylendirilmiş performans göstergelerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde öz değerlendirme yapmalarını sağlayacağı ve onlara üst düzey gelişim hedefleri sunacağı varsayılmaktadır. Bu yeterliklerin ayrıca öğretmen yetiştirme ve istihdam etme politikalarının belirlenmesinde, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitiminde, öğretmenlerin seçiminde, öğretmenlerin iş başarımlarının değerlendirilmesinde, öğretmenlerin kendilerini tanıma ve geliştirmelerinde kullanılabileceği düşünülmektedir (MEB, 2005).

Bu bağlamda sunulan öğretmen yeterliklerinin, öğretmen yetiştiren kurumlarca hizmet öncesi eğitim programlarında öğretmen adaylarına kazandırılması gerekmektedir. Bu araştırmada, İngilizce öğretmeni yetiştiren bir lisans programı olarak Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Anabilim Dalı'nın mezun ettiği öğretmenlere ve son sınıf öğretmen adaylarına İngilizce Öğretmenliği Özel Yeterlikleri'ni ne derece kazandırabildiği öğretmenler ve öğretmen adaylarının öz değerlendirmeleri üzerinden sorgulanacaktır. Çalışmadan elde edilen sonuçlarla eğitim programının bu yeterlikleri kazandırmada güçlü ve zayıf yanları tespit edilecek, bu tespitler doğrultusunda da eğitim-öğretim çıktıları yeniden değerlendirilecektir. Dolayısıyla bu araştırma aşağıdaki sorulara cevap aramaktadır:

- Trakya Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programı mezunlarının İngilizce Öğretmenliği Özel Alan Yeterliklerine ilişkin öz değerlendirmeleri hangi düzeydedir?
    - Mezunların öz değerlendirmelerinde eğitim durumu, öğretmenlik yaptıkları öğretim kademesi ve öğretmenlik yaptıkları kuruma göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Trakya Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programı son sınıf öğrencilerinin İngilizce Öğretmenliği Özel Alan Yeterliklerine ilişkin öz değerlendirmeleri hangi düzeydedir?
- Trakya Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programı mezunları ile son sınıf öğrencilerinin İngilizce Öğretmenliği Özel Alan Yeterliklerine ilişkin öz değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılık oluşmakta mıdır?
    - Mezunlar ile son sınıf öğrencilerinin İngilizce Öğretmenliği Özel Alan Yeterliklerine ilişkin öz değerlendirmelerinde cinsiyet farkına dayalı anlamlı bir farklılık oluşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

İngilizce öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının mesleki özel alan yeterlikleri açısından kendilerini değerlendirmelerini amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından uzman yardımıyla geliştirilen, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yönelik olmak üzere iki farklı anketten elde edilmiştir. Anketler arasındaki tek fark, kişisel bilgiler bölümünde alınan demografik bilgilerdir. Kişisel bilgiler bölümü haricinde her iki anket de beş temel yeterlik alanında toplam yirmi altı soru içermektedir.

Anketler, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nce hazırlanan "İngilizce Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri" (2008) temel alınarak hazırlanmıştır. Yeterlik alanlarındaki performans göstergeleri üçüncü tekil şahıstan birinci tekil şahsa değiştirilmiş; her bir yeterlik için A1, A2, A3 düzeyinde öğretmen profilleri oluşturulmuştur. Katılımcılar kendilerine en uygun ifadeleri içeren profili tercih etmek yoluyla kendi düzeylerini belirlemişlerdir.

Her bir yeterlik alanı için *item total*(madde toplam) ve *itemremainder* (madde hariç toplam) analizleri yapılmıştır. Yeterlik alanlarının Cronbach Alpha katsayıları 0,565 ile 0,752 arasında bulunmuştur. Maddelerin ayırt etme gücünü belirlemek için alt çeyrek ve üst çeyrekler arasında t-test yapılmıştır. Tüm bu analizler sonucunda ölçekteki tüm maddelerin ve tüm boyutların kullanılabilir olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğin görünüş geçerliği ise ölçme ve değerlendirme alanından iki uzmanın görüşleri alınarak sağlanmıştır.

Araştırmanın evrenini Trakya Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Programı mezunu İngilizce öğretmenleri (490) ile aynı programın 2010-2011 eğitim-öğretim yılı son sınıf öğrencileridir (37). İnternet ortamında hazırlanan ve bağlantı adresi katılımcılara elektronik posta yoluyla ulaştırılan anketi 58 mezun, 33 son sınıf öğrencisi yanıtlamıştır. Tablo 1'de katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Verilerin analizinde betimsel istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Yeterliklere ilişkin tercih edilen düzeylerin ortalama ve sıklık dağılımları belirlenmiş, değişkenlere göre farklılık t-test ve tek yönlü varyans analizi ile sorgulanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma verilerinin betimsel istatistik teknikleriyle değerlendirilmesinden elde edilen bulgular sunulmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine göre dağılımı Tablo 1'de sunulmaktadır. Toplam 91 katılımcının %82,4'ü kadın, %17,6'sı erkektir. Anketi yanıtlayan öğretmenlerin 51'i lisans, 7'si ise yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin görev aldıkları öğretim kademesine göre dağılımlarına bakıldığında, %58,6'lık dilimle ilköğretimde öğretmenlik yapan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Öğretim kademesinde "Diğer"

seçeneğini işaretleyen öğretmenlerden biri, birden fazla öğretim kademesinde öğretim yaptığını; diğer dördü ise her hangi bir kademede öğretmenlik yapmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin görev aldıkları kurumlar arasında ilk sırayı 40 öğretmen ile Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okulları almaktadır; diğer öğretmenler ise devlet üniversitesi (7), özel kurs ve dershaneler (3), özel okul ve kolejler (2) ile özel üniversite ve vakıf üniversitelerinde (2) görev yapmaktadırlar. Görev aldıkları kuruma yönelik soruya "Diğer" seçeneği ile yanıt veren öğretmenler (4) her hangi bir kurumda öğretmenlik yapmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 1: Ankete katılan bireylerin demografik özellikleri

Değişkenler		**Öğretmen Adayı**		**Mezun**	
		N	**%**	**N**	**%**
Cinsiyet	Kadın	29	% 87,9	46	%79,3
	Erkek	4	%12,1	12	%20,7
Eğitim Durumu	Lisans	-	-	51	% 87,9
	Yüksek Lisans	-	-	7	% 12,1
	Doktora	-	-	-	% ,0
Öğretmenlik Yapılan Öğretim Kademesi	Okul öncesi	-	-	1	% 1,7
	İlköğretim	-	-	34	% 58,6
	Ortaöğretim	-	-	6	% 10,3
	Yükseköğretim	-	-	12	% 20,7
	Diğer	-	-	5	% 8,6
Öğretmenlik Yapılan Kurum	MEB'e bağlı devlet okulu	-	-	40	% 69
	Özel okul/Kolej	-	-	2	% 3,4
	Devlet Üniversitesi	-	-	7	% 12,1
	Özel Üniversite/ Vakıf Üniversitesi	-	-	2	% 3,4
	Kurs/Dershane	-	-	3	% 5,2
	Diğer	-	-	4	% 6,9

Mezun öğretmen ve öğretmen adaylarının beş temel yeterlik alanına ilişkin A1, A2 ve A3 düzeylerindeki özdeğerlendirmeleri ayrı ayrı Tablo 2, 3, 4, 5 ve 6'da yer almaktadır. Tablolarda düzey boyutundaki değerlendirmelerin sıklık ve yüzdeleri verilmektedir. Tüm yeterlik alanlarında katılımcıların orta düzey olan A2 düzeyinde çoğunluk oluşturdukları görülmektedir. Bu nedenle tablolar yorumlanırken özellikle A1 ve A3 düzeylerindeki yoğunlaşmalara dikkat çekilecektir.

İngilizce öğretim süreçlerini planlama ve düzenleme yeterlik alanına ilişkin değerlendirme sonuçları Tablo 2'de sergilenmektedir. Bu yeterlik alanı, İngilizce öğrenme-öğretme sürecini planlama, amaca uygun ortamlar düzenleme, materyal hazırlama ve kaynaklardan yararlanma uygulamalarını kapsamaktadır. Bu alanda katılımcıların kendilerini en az yeterli hissettikleri yeterlik İngilizce öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme olurken (5 öğretmen adayı, 20 öğretmen); katılımcıların kendilerini en yetkin hissettikleri yeterlik ise İngilizce öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme olmuştur (25 öğretmen adayı, 25 öğretmen).

Tablo 2: İngilizce öğretim süreçlerini planlama ve düzenleme yeterliğine ilişkin öz değerlendirme sonuçları

	1. Yeterlik Alanı: İngilizce Öğretim	**DÜZEYLER**

	Süreçlerini Planlama ve Düzenleme		A1		A2		A3	
			f	%	f	%	f	%
1.1	İngilizce öğretimine uygun plan yapabilme	Öğretmen Adayı	1	% 3	18	% 54,5	14	% 42,4
		Mezun Öğretmen	10	% 17,2	34	% 58,6	14	% 24,1
1.2	İngilizce öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme	Öğretmen Adayı	0	% ,0	8	% 24,2	25	% 75,8
		Mezun Öğretmen	2	% 3,4	31	% 53,4	25	% 43,1
1.3	İngilizce öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme	Öğretmen Adayı	4	% 12,1	6	% 18,2	23	% 69,7
		Mezun Öğretmen	9	% 15,5	24	% 41,4	25	% 43,1
1.4	İngilizce öğretim sürecine uygun yöntem ve teknikleri kullanabilme	Öğretmen Adayı	0	% ,0	27	% 81,8	6	% 18,2
		Mezun Öğretmen	3	% 5,2	46	% 79,3	9	% 15,5
1.5	İngilizce öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme	Öğretmen Adayı	5	% 15,2	24	% 72,7	4	% 12,1
		Mezun Öğretmen	20	% 34,5	31	% 53,4	7	% 12,1

Dil becerilerini geliştirme yeterlik alanına ilişkin değerlendirmeler Tablo 3'te sergilenmektedir. Bu yeterlik alanı, İngilizce öğretmenlerinin dil öğrenme/öğretmen teorilerini, yaklaşımlarını ve tekniklerini dil becerilerini geliştirmede kullanmaya yönelik etkinlikler düzenleme, İngilizce'yi doğru ve etkin kullanma, öğrencilerin gereksinimlerini dikkate almayı kapsar. Bu alandaki veriler incelendiğinde, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme yeterliği katılımcılar tarafından çoğunlukla hem en düşük hem de en yüksek yeterlik düzeyi ile değerlendirilmiştir (A1: 13 öğretmen adayı, 28 öğretmen; A3: 20 öğretmen adayı, 30 öğretmen). Bu durumun nedeni, yeterlik düzeyinde A2 ve A3 düzeyindeki performans göstergelerinin aynı olması; dolayısıyla yeterliğin sadece A1 ve A3 düzeyinde değerlendirilmek zorunda kalınmasıdır.

Okuma becerilerini geliştirme yeterliğini takiben, katılımcılar tarafından A1 düzeyinin en fazla tercih edildiği yeterlik, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme olmuştur (10 öğretmen adayı, 27 öğretmen). Katılımcıların yüksek yeterlik hissettikleri yeterlik ise öğrencilerin etkin dil öğrenme stratejileri geliştirmelerinde yardım edebilmedir -13 öğretmen adayı ve 23 öğretmen A3 düzeyini tercih etmiştir.

Tablo 3: Dil becerilerini geliştirme yeterliğine ilişkin öz değerlendirme sonuçları

	2. Yeterlik Alanı: Dil Becerilerini Geliştirme		**DÜZEYLER**					
			A1		A2		A3	
			f	%	f	%	f	%
2.1.	Öğrencilerin etkin dil öğrenme stratejileri geliştirmelerine yardım edebilme	Öğretmen Adayı	0	% ,0	20	% 60,6	13	% 39,4
		Mezun Öğretmen	9	% 15,5	26	% 44,8	23	% 39,7
2.2	Öğrencilerin İngilizceyi doğru, anlaşılır bir şekilde kullanmalarını sağlayabilme	Öğretmen Adayı	8	% 24,2	20	% 60,6	5	% 15,2
		Mezun Öğretmen	15	% 25,9	39	% 67,2	4	% 6,9
2.3	Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilme	Öğretmen Adayı	5	% 15,2	23	% 69,7	5	% 15,2
		Mezun Öğretmen	22	% 37,9	30	% 51,7	6	% 10,3
2.4	Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme	Öğretmen Adayı	10	% 30,3	18	% 54,5	5	% 15,2
		Mezun Öğretmen	27	% 46,6	28	% 48,3	3	% 5,2
2.5	Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme	Öğretmen Adayı	13	% 39,4	0	% ,0	20	% 60,6
		Mezun Öğretmen	28	% 48,3	0	% ,0	30	% 51,7
2.6	Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme	Öğretmen Adayı	5	% 15,2	27	% 81,8	1	% 3
		Mezun Öğretmen	20	% 34,5	35	% 60,3	3	%5,2
2.7	İngilizce öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme	Öğretmen Adayı	1	% 3	16	% 48,5	16	% 48,5
		Mezun Öğretmen	21	% 36,2	20	% 34,5	17	% 29,3

Dil gelişimini izleme ve değerlendirme yeterlik alanına ilişkin değerlendirmeler Tablo 4'te sergilenmektedir. Bu yeterlik alanı, İngilizce öğretim sürecinde öğrencilerin öğretim sürecindeki gelişimlerini belirleme, izleme ve değerlendirme uygulamalarını kapsamaktadır. Bu alanda katılımcıların kendilerini en az yeterli gördükleri yeterlik alanı öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme sonuçlarını yorumlama ve geribildirim sağlayabilme olmuştur (2 öğretmen adayı, 23 öğretmen). En yüksek yeterlik düzeyi olan A3 düzeyinin en çok tercih edildiği yeterlik ise İngilizce öğretimine ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilmedir (30 öğretmen adayı, 32 öğretmen).

Tablo 4: Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme yeterliğine ilişkin öz değerlendirme sonuçları

	3. Yeterlik Alanı: Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme	**DÜZEYLER**						
			A1		A2		A3	
			f	%	f	%	f	%
3.1.	İngilizce öğretimine ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme	Öğretmen Adayı	1	% 3	2	% 6,1	30	% 90,9
		Mezun Öğretmen	10	% 17,2	16	% 27,6	32	% 55,2
3.2	İngilizce öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme	Öğretmen Adayı	1	% 3	18	%54,5	14	% 42,4
		Mezun Öğretmen	9	% 15,5	30	% 51,7	19	% 32,8
3.3	Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme sonuçlarını yorumlama ve geribildirim sağlayabilme	Öğretmen Adayı	2	% 6,1	12	% 36,4	19	% 57,6
		Mezun Öğretmen	23	% 39,7	18	% 31	17	% 29,3
3.4	Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme değerlendirme sonuçlarını uygulamalarına yansıtabilme	Öğretmen Adayı	0	% ,0	24	% 72,7	9	% 27,3
		Mezun Öğretmen	9	% 15,5	37	% 63,8	12	% 20,7

Okul, aile ve toplumla işbirliği yapma yeterlik alanına ilişkin değerlendirme sonuçları Tablo 5'te sergilenmektedir. Bu yeterlik alanı, İngilizce öğretim sürecini desteklemek amacıyla ailelerle işbirliği, toplumsal liderlik, okulun kültür ve öğrenme merkezi olması, okuldaki tören ve organizasyonlara yönelik uygulamaları kapsamaktadır. Öğretmen adaylarının bu alanda kendilerini en az yeterli hissettikleri yeterlik toplumsal liderlik yapabilme iken (9 öğretmen adayı), öğretmenler tarafından A1 düzeyinin en çok tercih edildiği yeterliğin, öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle işbirliği yapabilme olduğu görülmüştür (31 öğretmen). Hem öğretmenler hem de öğretmen adayları tarafından en çok A3 düzeyinde yeterlik belirtilen alan ise okulun kültür ve öğrenme merkezi haline gelebilmesinde toplumla işbirliği yapabilme olmuştur (17 öğretmen adayı, 16 öğretmen).

Tablo 5: Okul, Aile ve Toplumla İşbirliği Yapma yeterliğine ilişkin öz değerlendirme sonuçları

	4.Yeterlik Alanı: Okul, Aile ve Toplumla İşbirliği Yapma	**DÜZEYLER**						
			A1		A2		A3	
			f	%	f	%	f	%
4.1.	Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle işbirliği yapabilme	Öğretmen Adayı	7	% 21,2	13	% 39,4	13	% 39,4
		Mezun Öğretmen	31	% 53,4	14	% 24,1	13	% 22,4
4.2	Öğrencilerin yabancı dil kullanmanın önemini kavramalarında ilgili kurum,	Öğretmen Adayı	3	% 9,1	16	% 48,5	14	% 42,4
		Mezun Öğretmen	13	% 22,4	35	% 60,3	10	% 17,2

	kuruluş ve kişiler ile işbirliği yapabilme							
4.3	Öğrencilerin, ulusal bayram ve törenlerin anlam ve öneminin farkına varmalarını ve aktif katılımlarını sağlayabilme	Öğretmen Adayı	4	% 12,1	19	% 57,6	10	% 30,3
		Mezun Öğretmen	19	% 32,8	32	% 55,2	7	% 12,1
4.4	Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme	Öğretmen Adayı	4	% 12,1	28	% 84,8	1	% 3
		Mezun Öğretmen	9	% 15,5	46	% 79,3	3	% 5,2
4.5	Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline gelebilmesinde toplumla işbirliği yapabilme	Öğretmen Adayı	5	% 15,2	11	% 33,3	17	% 51,5
		Mezun Öğretmen	20	% 34,5	22	% 37,9	16	% 27,6
4.6	Toplumsal liderlik yapabilme	Öğretmen Adayı	9	% 27,3	19	% 57,6	5	% 15,2
		Mezun Öğretmen	28	% 48,3	25	% 43,1	5	% 8,6

İngilizce alanında mesleki gelişimini sağlama yeterlik alanına ilişkin değerlendirmeler Tablo 6'da sergilenmektedir. Bu yeterlik alanı, İngilizce öğretim sürecini desteklemede öğretmenin mesleki gelişime yönelik uygulamalarını kapsamaktadır. Bu alanda öğretmen adaylarının en düşük yeterlik düzeyi olan A1 düzeyini en çok tercih ettikleri alan mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme yeterliğidir (7 öğretmen adayı). Yeterlikler arasında öğretmenlerin en çok A1 düzeyini tercih ettiği yeterlik ise mesleki yeterliklerini belirleyebilmedir (16 öğretmen). Öte yandan, hem öğretmen adayları hem de öğretmenler tarafından belirtilen en yüksek yeterlik düzeyi olan A3 düzeyinin en çok tercih edildiği yeterlik mesleki gelişimine yönelik araştırmalarını uygulamalarına yansıtabilme olmuştur (8 öğretmen adayı, 12 öğretmen).

Tablo 6: İngilizce Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama yeterliğine ilişkin öz değerlendirme sonuçları

	5.Yeterlik Alanı: İngilizce Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama	**DÜZEYLER**						
			A1		A2		A3	
			f	%	f	%	f	%
5.1	Mesleki yeterliklerini belirleyebilme	Öğretmen Adayı	2	% 6,1	24	% 72,7	7	% 21,2
		Mezun Öğretmen	16	% 27,6	32	% 55,2	10	% 17,2
5.2	İngilizce öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme	Öğretmen Adayı	5	% 15,2	26	% 78,8	2	% 6,1
		Mezun Öğretmen	14	% 24,1	34	% 58,6	10	% 17,2
5.3	Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme	Öğretmen Adayı	7	% 21,2	20	% 60,6	6	% 18,2
		Mezun Öğretmen	13	% 22,4	38	% 65,5	7	% 12,1
5.4	Mesleki gelişimine yönelik araştırmalarını uygulamalarına yansıtabilme	Öğretmen Adayı	4	% 12,1	21	% 63,6	8	% 24,2
		Mezun Öğretmen	9	% 15,5	37	% 63,8	12	%20,7

Anketteki üçlü derecelendirme aralıklarının A1 (1 – 1,66), A2 (1,67 – 2,33) ve A3 (2,34 – 3) düzeylerine denk geldiği düşünüldüğünde Trakya Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programı mezunlarının İngilizce Öğretmenliği Özel Alan Yeterliklerine ilişkin öz değerlendirmelerinin A2 ($\bar{X}$= 1,95) düzeyinde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, aynı programda hala son sınıf öğrencisi olarak öğrenim görmekte olan öğrencilerin aynı alandaki öz değerlendirmelerinin de A2 ($\bar{X}$=2,23) düzeyinde olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin özel alan yeterlikleri öz

değerlendirmeleri beş temel yeterlik alanında değerlendirildiğinde, genel olarak öğretmen adaylarının ($\bar{X}$= 2,23) mezun öğretmenlere ($\bar{X}$= 1,95) göre kendilerini daha yüksek düzeyde yeterli hissettikleri belirlenmiştir (t=4,243, sd=89, p<.05) (bknz. Tablo 7).

Öğretmen ve öğrencilerin öz değerlendirmelerinde dört yeterlik boyutunda öğrenciler lehinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu boyutlar: birinci yeterlik alanı olan İngilizce öğretim süreçlerini planlama ve düzenleme (t=3,381, sd=89, p<.05); ikinci yeterlik olan dil becerilerini geliştirebilme (t=4,130, sd=89, p<.05), üçüncü yeterlik olan dil gelişimini izleme ve değerlendirme (t=4,076, sd=89, p<.05), ve dördüncü yeterlik olan okul, aile ve toplumla işbirliği yapmadır (t=3,517, sd=89, p<.05). Beşinci alan olan İngilizce alanında mesleki gelişimini sağlama yeterliğinde ise öğretmenler ve son sınıf öğrencilerinin öz değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (t=,989, sd=89, p>.05).

Anket genelinde hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının kendilerini en yetkin hissettikleri yeterlik alanı üçüncü yeterlik olan dil gelişimini izleme ve değerlendirme olmuştur. Öğretmen adaylarının kendilerini en az yeterli hissettikleri alan İngilizce alanında mesleki gelişimlerini sağlama olurken ($\bar{X}$=2,03); öğretmenlerin kendilerini en az yeterli hissettikleri yeterlik alanı, dil becerilerini geliştirme olmuştur ($\bar{X}$=1,78).

Tablo 7: Hizmet durumuna göre özel alan yeterlik öz değerlendirme sonuçları

Yeterlik Alanı	Hizmet Durumu	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
1.Yeterlik	Öğrenci	33	2,37576	,294778	89	3,381	,001
	Öğretmen	58	2,12414	,364817			
2.Yeterlik	Öğrenci	33	2,09957	,318408	89	4,130	,000
	Öğretmen	58	1,78818	,360254			
3.Yeterlik	Öğrenci	33	2,51515	,330361	89	4,076	,000
	Öğretmen	58	2,12500	,489473			
4.Yeterlik	Öğrenci	33	2,14141	,388911	89	3,517	,001
	Öğretmen	58	1,81034	,453971			
5.Yeterlik	Öğrenci	33	2,03788	,395883	89	,989	,326
	Öğretmen	58	1,94397	,456539			
TOPLAM	Öğrenci	33	2,23395	,248732	89	4,243	,000
	Öğretmen	58	1,95833	,322281			

Yapılan değerlendirmelerde öğretmen adayları ve mezun öğretmenlerin özel alan yeterlik öz değerlendirmelerinde cinsiyete dayalı anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (t=1,488, sd=89, p>.05). Mezun öğretmenlerin yeterlik öz değerlendirmelerinde de eğitim durumuna bağlı bir etki olmadığı tespit edilmiştir (t=1,529, sd=56, p>.05). Benzer şekilde mezun öğretmenlerin yeterlik öz değerlendirmelerinde öğretmenlik yaptıkları öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir (F=1,898, sd=4; 53, p>.05).

Mezun öğretmenlerin yeterlik öz değerlendirmelerinde görev yaptıkları eğitim kurumlarına göre birinci (p=0,321), ikinci (p=0,274), üçüncü (p=0,813) ve beşinci (p=0,059) yeterlik alanlarında farklılık görülmezken, dördüncü yeterlik boyutu olan okul, aile ve toplumla işbirliği yapma yeterliğinde (p=0,22) farklılık görülmüştür (F=2,894, sd=5;52, p<.05). Bu yeterlik alanında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$=1,88), özel üniversite ve vakıf üniversitelerinde görev yapanlardan ($\bar{X}$=1,08) daha yüksek yeterlik belirtmişlerdir (p=0,011). Çalışmanın bu yeterlik boyutundaki bir diğer bulgusu da, henüz atanmamış ya da çalışmayan öğretmenlerin ($\bar{X}$=1,81), devlet üniversitesinde görev yapanlardan (p=0,023), özel üniversite ve vakıf üniversitelerinde çalışanlardan (p=0,004), dershane/kurs gibi kurumlarda öğretmenlik yapanlardan (p=0,043) daha yüksek yeterlik belirtmesidir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

İngilizce öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine ilişkin öz değerlendirmelerini Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programı örneğinde belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, sözü edilen programdan mezun olan İngilizce öğretmenlerinin ve aynı programda hala son sınıf öğrencisi olarak eğitim görmekte olan öğrencilerin yeterlikler temel alınarak hazırlanan ankete verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Bu bölümde, araştırma sorularına çalışmadan elde edilen bulgular ışığında cevap aranacaktır.

Araştırmaya katılan mezunların demografik özelliklerine bakıldığında büyük çoğunluğunun Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında ve benzer bir çoğunlukla ilköğretim kademesinde görev yaptıkları görülmektedir. Araştırmada MEB tarafından ilköğretim ve okul öncesi öğretim programları esas alınarak belirlenen yeterlikler kullanıldığından, mezun istihdamın bu şekilde yoğunlaşması çalışmanın anlamlılığını arttırmıştır. Çalışmanın kuramsal çerçevesinde de değinildiği gibi, MEB ülkemizde öğretmen yetiştiren kurumların başlıca paydaşlarındandır; dolayısıyla belirlediği yeterlikler hizmet öncesi eğitimde öğretmen adaylarına kazandırılmalı, hizmet içi eğitimle de geliştirilmelidir.

Araştırmada, mezunların "İngilizce Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri" kapsamında yaptığı öz değerlendirmede düzeyleri A2 düzeyinde, yani orta düzeyde bulunmuştur. Karacaoğlu'nun (2008) çeşitli branşlardaki öğretmenlerin öğretmen yeterlik algıları üzerinde yaptığı çalışmada ise öğretmenlerde yüksek yeterlik algısı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerini en yeterli hissettikleri alan İngilizce öğretim süreçlerini planlama ve düzenleme olurken, en yetersiz hissettikleri alan dil becerilerini geliştirme olmuştur. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmeleri amacıyla kendilerini yüksek düzeyde yeterli hissettikleri alanlarda yeni performans hedefleri belirlenmeli, yetersiz hissettikleri alanlarda ise hizmet içi eğitim gibi desteklerle yeterlik düzeyleri

yükseltilmelidir. Yaşam boyu öğrenme felsefesiyle yapılandırılmış bireysel mesleki gelişim planları oluşturularak gelişimin sürekliliği sağlanmalıdır.

Mezunların öz değerlendirmelerinde eğitim durumlarına ve öğretmenlik yaptıkları öğretim kademelerine göre anlamlı bir fark bulunmazken, öğretmenlik yaptıkları kuruma göre yapılan karşılaştırmada yalnızca dördüncü yeterlik alanı olan okul, aile ve toplumla işbirliği yapmada anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu yeterlik alanında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan öğretmenler, özel üniversite ve vakıf üniversitelerinde görev yapanlardan daha yüksek yeterlik belirtmişlerdir. Bunun nedeni özel üniversite ve vakıf üniversitelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin kurumlarının niteliği nedeniyle meslekte bu yeterliği kullanmaması olabilir. Çalışmanın bu yeterlik boyutundaki bir diğer bulgusu da, henüz atanmamış ya da çalışmayan öğretmenlerin, devlet üniversitesinde görev yapanlardan, özel üniversite ve vakıf üniversitelerinde çalışanlardan, dershane/kurs gibi kurumlarda öğretmenlik yapanlardan daha yüksek yeterlik belirtmesidir. Bu bulgunun nedeni yine kurumsal nedenlerle açıklanabilir. Ayrıca henüz atanmamış öğretmenlerin göreve başlama istekleri nedeniyle mesleki motivasyonlarının yüksek olabileceği, bunun da öz değerlendirmelerine yansıyabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu araştırmada öğretmenlerin öz değerlendirmelerinden elde edilen bulgular, ilerleyen araştırmalarda kurum ve zümre değerlendirmeleri, öğrenci ve veli değerlendirmeleri ile kişisel mesleki gelişim raporu değerlendirmeleri ile desteklenebilir.

Araştırmaya katılan son sınıf öğrencisi öğretmen adaylarının "İngilizce Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri"ne ilişkin öz değerlendirme düzeyi de benzer şekilde A2 düzeyinde, yani orta düzeyde bulunmuştur. Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirildiği bir çalışmada öğretmen adaylarının yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (Coşkun ve ark., 2010). Bu çalışmada, son sınıf öğrencilerinin kendilerini en çok yeterli hissettikleri yeterlik alanı "Dil gelişimini izleme ve değerlendirme" olurken, en az yeterli hissettikleri alan "İngilizce alanında mesleki gelişimini sağlama" olmuştur. Orta ve düşük yeterlik düzeyi ifade edilen yeterlik alanları hakkında, öğrencilerin eksiklikleri belirlenerek, mezun olmadan önce bu alanlardaki yeterlik düzeylerinin de yükseltilmesi için kurs, seminer gibi destek eğitim fırsatları yaratılmalıdır. Öte yandan öğrencilerin kendilerini en yüksek yeterlik düzeyinde hissettikleri alanlara yeni performans hedefleri ekleyerek bu alanlardaki gelişimlerinin de devam etmesi sağlanmalıdır.

Öğrencilerin yeterlik gelişimlerini takip etme ve sürdürme amacıyla, yeterlik değerlendirme çalışmaları programda birinci sınıftan itibaren uygulanmalı ve hatta öğrenciler mezun olduktan sonra da kendilerinden düzenli dönüt alınmalıdır.

Trakya Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programı mezunları ile son sınıf öğrencilerinin İngilizce Öğretmenliği Özel Alan Yeterliklerine ilişkin öz değerlendirmelerinde son sınıf

öğrencilerinin belirttiği yeterlik düzeyi, mezunların belirttiği yeterlik düzeyinden yüksek bulunmuştur. Gelen ve Özer'in (2008) öğretmen adayları ve öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında yaptıkları çalışmada da öğretmen adayları öğretmenlere kıyasla daha yüksek yeterlik belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Maden ve Öner'in (2009) Almanca öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri bağlamında kendilerini değerlendirmelerini amaçlayan araştırmalarında da öğretmen adaylarının belirttiği yeterlik düzeyi öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur.

Bu bulgu iki yönlü yorumlanabilmektedir: ya öğretmen yetirme programı önceki yıllara kıyasla daha yüksek nitelikte öğretmen yetiştirmektedir ya da mesleğe başlayan öğretmenlerin çeşitli etmenler nedeniyle yeterlik düzeyleri düşmektedir. Bu yorumu netleştirebilmek için öğretmen adaylarından mezun olduktan sonra da düzenli dönüt alınmalı, yeterlik öz değerlendirme düzeyleri takip edilmelidir. Mesleğe başladıktan sonra yeterlik düzeyinde bir düşüş gözlemlenirse, bunu etkileyebilecek kişisel ve/ya kurumsal etmenler araştırılmalıdır.

Araştırmada, son sınıf öğrencileri ile mezunların belirttiği yeterlik düzeyinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. İlgili alan yazında öğretmen ve öğretmen adaylarının yeterlik algılarında cinsiyete göre farklılık olmadığı diğer çalışmalar da vardır. (Bknz. Coşkun ve ark.,2010; Gelen &Özer, 2008)

Sonuç olarak, İngilizce öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine ilişkin öz değerlendirmelerini Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programı örneğinde belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, öğretmen adaylarının ve mezunların öz değerlendirmeleri orta düzeyde bulunmuştur. Lisans programının başlıca dış paydaşlarından biri olan MEB tarafından belirlenen özel alan yeterliklerinin hizmet öncesi eğitimde öğretmen adaylarına yüksek düzeyde kazandırılması için öğrencilerde farkındalık uyandırılmalı, bu yeterlikler çeşitli derslerin öğrenme çıktılarında yer almalıdır. Programdan mezun edilen öğrenciler, lisans programı yeterliklerinin yanı sıra bu yeterliklere de yüksek düzeyde sahip olmalıdır.

KAYNAKLAR

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Resmi Gazete, 24/0/1973, Sayı: 14574, Tertip: 5, Cilt: 12, Sayfa: 2343. 14 Mart 2011 tarihinde http://okulweb.meb.gov.tr/40/01/545071/1739%20TEMEL.htm adresinden ulaşılmıştır.

Aktan, C. C. (2007). "Yüksek Öğretimde Değişim: Global Trendler ve Yeni Paradigmalar", içinde C.C. Aktan, Değişim Çağında Yüksek Öğretim, İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.

Coşkun, E., Özer, B. & Tiryaki, E. N. (2010). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi.* Dokuz Eylül Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 123-136.

Gelen, İ. & Özer, B. (2008) *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları Ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt 5:9, 39-55.

Karacaoğlu, Ö. C. (2008). *Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: 5:1, 70-97.

Maden (Sakarya), S. & Öner, Ş. (2009). Almanca Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri Bağlamında Kendilerini Değerlendirmelerine İlişkin Bir Araştırma. Uluslararası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi. 01-03 Ekim 2009.Trakya Üniversitesi. Edirne.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2005). Temel Eğitime Destek Programı "Öğretmenlik Mesleği Genel Alan Yeterlikleri Çalışması" Pilot Uygulama Raporu.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2008). Öğretmen Yeterlikleri. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Özdemir, S. M. & Erkuş, L. *ABD, İngiltere, Avusturalya ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmede Akreditasyon Süreci ve Uygulamaları*, XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 1-3 Ekim 2009, İzmir.

YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİNCİLİNİ GELİŞTİRME

Nur CEBECİ

Trakya Üniverstesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü,

İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, EDİRNE

nurerdem2003@yahoo.com

ABSTRACT

Life long learning, is picking up skills and knowledge throughout the life of an individual and shaping these experiences. These experiences could be formal or informal. As such, it is the continuous, voluntary, and self-motivated acquisition of knowledge for either personal or professional reasons. Universities educating students in their own field and preparing them to the academic life aim to create awareness towards lifelong learning. In this sense, the course Community Service in the faculties of education can be regarded as a course enhancing student- teachers' awareness about lifelong learning. In this study, it is aimed at discussing some applications implemented in this course. The applications were carried out for teaching English to young and very young learners. The students-teachers' were interviewed and their project files were examined. The data gathered was discussed in terms of how this experience shaped student-teacher' beliefs towards lifelong learning and how well the applications took place. It can be concluded that the course Community Service taken by junior students of education faculties help them build their lifelong learning. During the application, they gained many experiences which enabled creating awareness toward life long learning. In this sense, they broadened their horizons in the sense of understanding the term learning but also life itself.

Key words: Life long learning, formal or informal education, Community Service, Teaching English to Very Young Learners

ÖZET

Yaşam boyu öğrenme bireyin hayatı boyunca bilgi ve beceriyi edinmesi ve bu edindiği tecrübeyi şekillendirebilmesidir. Bu deneyimler hem resmi hem de resmi olmayan şekilde olabilir. Bu nedenle, yaşam boyu öğrenme sürekliliği olan, gönüllülük içeren ve bilginin kendi isteğiyle şekillendirdiği kişisel ya da profesyonel sebeplerden doğan bir öğrenme şeklidir. Bu anlamda, öğrencileri alanlarında akademik hayata hazırlayan ve mesleki eğitim veren üniversitelerin yaşam boyu öğrenme bilincini de arttırmak genel hedefleri arasındadır. Bu bağlamda, Eğitim Fakültelerinin ders programında yer alan Topluma Hizmet Uygulamaları dersi yaşam boyu öğrenmeyi destekleyici bir ders olarak Kabul edilebilir. Bu çalışmada, ders kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler tartışılacaktı. Uygulamalar Edirne il merkezince Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet okullarının okul öncesi bölümlerinde, anasınıflarında İngilizce öğretimi içermektedir. Veri, uygulamaya katılan öğrencilerle mülakat yöntemiyle ve etkinlik dosyalarının analiziyle elde edilmiştir ve elde edilen veri öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye etkisi açısından tartışılmıştır. Sonuç olarak söylenebilir ki, bu ders öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeyi şekillendirmelerine yardımcı olmuştur bu alanda bilinçlenmeleri açısından tecrübe kazanmalarına olanak sağlamıştır. Bu bağlamda, öğrenciler sadece öğrenme kavramını anlamada bakış açılarını genişletmemiş aynı zamanda yaşamın kendini de anlamlandırabilmişlerdir.

Anahtar sözcükler: Topluma Hizmet Uygulamaları, Erken Yaşta Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi, yaşam boyu öğrenme, resmi ya da resmi olmayan eğitim,

GİRİŞ

Küreselleşme, bilim ve teknolojideki gelişmeler günümüz toplumlarının "kendini geliştiren" ve "yaşam boyu öğrenme" becerilerine sahip bireylerden oluşmasını gerekli kılmıştır. Gelişen dünyaya ayak uydurmaya çalışan bireylerin yaşam boyu öğrenme becerisini elinde tutabilmesi için öncelikli olarak tanımını ve gerekliliklerini iyi bilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenme, bireylerin eğitim ve öğrenme sürecini hayatlarının belli bir bölümüne sıkıştırmanın aksine; evde, işte, her yerde ve bütün yaşam boyu sürecek bir süreç haline dönüştürme olarak yapılabilir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın resmi internet sitesinde ise bu tanım Avrupa Topluluğu içerisinde, "Bilgiyi, yeteneği ve yeterliği geliştirmek amacıyla, kişisel, vatandaşlık ve sosyal hayatla ilgili olan perspektif içerisinde, hayatın her anında üstlenebilen tüm öğrenme aktiviteleri" olarak tanımlanmaktadır [http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/akbas.htm]. Bu tanımdan da anlaşıldığı gibi Avrupa Topluluğu Avrupa kıtasındaki ülkeler arasında sadece ekonomik ve siyasi açıdan değil kültür ve eğitim gibi sosyal konularda da ortak projeler geliştirmeye hedeflemektedir. Bu anlamda yaşam boyu

öğrenme olgusuna önem veren Avrupa Birliği'nin bu alandaki amaç ve uygulamalarını bilmek aday ülke olan Türkiye'yi de yakından ilgilendirmektedir.

Yaşam boyu öğrenme resmi, gayri-resmi ve yaygın olan eğitim sistemlerinin bütünleşmesi sonucunda ortaya çıkan bir üründür ve hayat kalitesinin yaşam boyu gelişmesinin sürekliliğini destekler. Bu nedenledir ki, öğrenme hayatın her aşamasında devam etmektedir. Birey ister okul kapsamında resmi eğitime (formal education) tabi olsun, ister okul dışı yönlendirici etkinliklerle yaygın eğitime (nonformal learning) maruz kalsın ya da yaşam sürecinde kendi kendine tecrübe ettiği gayri-resmi eğitim (informal learning) düzeninden edinsin, bir şekilde öğrenme olgusunun içinde olmaktadır (Rojvithee, 2005). Okul dışında ve yönlendirme ya da destekleme kaygısı yaşanmadan yaşamın günlük akışında rastgele edinilen eğitimin de birey üzerinde yaşarak öğrenmesi noktasında kazandırdıkları yadsınamaz. Öte yandan, resmi eğitimi destekleyici olan yaygın eğitimin hiç şüphesiz ki öğrenen üzerinde olumlu etkisi vardır ve öğreneni motive etmesi açısından eğitimin daha kalıcı hale gelmesini gerçekleştirmektedir. Bu nedenledir ki yaşam boyu öğrenme bireyin hem okuldan edindiği resmi, hem belli kurum ve kuruluşlardan edindiği yaygın, hem de doğumdan itibaren çevreden edindiği gayri resmi eğitimi beraberinde içermektedir. Birey doğumundan okul çağına kadar çevresindekilerden genellikle taklit ederek öğrenme sürecinde olduğu için gayri resmi eğitim süzgecinden geçerek bilgi tabanını gelecek yıllarda edineceklerine zemin hazırlayıcı olarak edinir ve bunun farkında da değildir. Oysa ki, 6-24 yaş grubu için bu durum biraz farklıdır. Bu grubun öncelikli olarak ilköğretim ve ortaöğretim daha sonraki üçüncü aşama olarak da yüksek öğretim sürecine girmesi beklenmektedir. Okulda aldıkları resmi eğitimin yanında, yaygın eğitim şeklinde farklı organizasyon ve kurumlardan da bilgi edinen bu grup aynı zamanda gayri-resmi eğitim sürecine de devam etmektedir. Bu eğitimin amacı bireylerin bütüncül bir yaklaşımla bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal açıdan gelişmelerini sağlamaya destek olmaktır. Bu nedenledir ki, eğitim sisteminde yaşam boyu öğrenmeyi destekleyici yeniliklere gidilmektedir. Böylece öğretmen tanımı da değişmekte, bilgiyi aktaran değil bilginin kaynağına yol gösteren eğitmen kavramı ortaya çıkmaktadır. Öğrenci bu şekilde bilgiye kendi ulaşacak ve öğrenmeyi öğrenecektir (The World Bank,2003). Aynı zamanda öğrenciyi geleceğe hazırlayan eğitim sürecine yerleştiren yeni eğitim programları geliştirilmektedir.

Çağın gelişmelerine ayak uydurmak adına okul müfredatlarında ve ders programlarında düzenlemeye giden Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) ders programlarını bu doğrultuda düzenleme ve Avrupa Topluluğu'na uyum çerçevesinde ortak bir zemin hazırlama çalışmalarını sürdürmektedir. Bu anlamda 2006 tarihinde YÖK tarafından Eğitim Fakültelerinin yeni öğretim programına VI. Yarıyılda zorunlu olarak alınmak üzere yürürlüğe konulan

"Topluma Hizmet Uygulamaları" (THU) dersi eklemiştir. Bu ders haftada 2 saat uygulama 1 saat teori olmak üzere toplam 3 saat ve 3 krediden oluşmaktadır. Dersin genel amacı öğretmen adaylarında toplumsal duyarlılık ve farkındalık; işbirliği, dayanışma, etkili iletişim ve özdeğerlendirme becerilerini; toplumsal sorumluluk bilincini ve özgüveni geliştirmek ve desteklemektir. Dönem başında Fakülte Kurulu tarafından belirlenen kurumlara öğrenciler paylaştırılır ve her grubun başına bir ders koordinatörü atanır. Uygulamanın başında dönem boyunca uygulanması öngörülen etkinlik takvimi hazırlanır ve her hafta kuruma gidilerek etkinlikler gerçekleştirilir. Etkinliklerin raporu tutularak faaliyet raporu hazırlanır ve dönem sonunda ders geçme notunu belirlemesi adına ders koordinatörüne teslim edilir. Öğrenciler teslim ettikleri etkinlik dosyasındaki etkinlik tür ve çeşitliliğine, aynı zamanda sorulara verdikleri cevaplara göre değerlendirilirler. Gerçekleştirdikleri etkinlikleri destekleyecek fotoğraf ve benzeri dokümanı da dosyaya ekleyebilmektedirler. Yazılı sınav şeklinde değerlendirmesi olan bu ders, öğrenciye kendi kendine etkilik tasarlama ve bu etkinlikleri belirlenen sürelerde kurumlarında gerçekleştirme sorumluluğu ve sonucunda da kendi öz değerlendirmelerini yapma bilinci kazandırmaktadır. Bu bağlamda ders koordinatörü ve görev aldıkları kurumdaki sorumlular ile işbirliği içinde olduğu için ve aynı zamanda grup çalışması olduğu için de kendi arkadaşları arasında da etkili iletişim becerilerinin gelişmesine, işbirliği ve dayanışmanın artmasına destek vermektedir. Öğrencinin kişisel gelişimi başta olmak üzere, grup arkadaşlarıyla birlikte ortak bir ürün ortaya çıkarmaya yönelik bir çalışma olması açısından da kolektif b gelişimlerini destekleyen bir süreci oluşturmaktadır. Bunun yanında, üniversite ile kurumlar arasında işbirliğine olanak sağlayan ve öğrencinin mezun olduktan sonra devlet kurum ve kuruluşlarında çalışma olasılığı varsayıldığından onu bu kurumlardaki işleyişten haberdar etmek ve özellikle bizzat görev almasını sağlamak ileride karşılaşabileceği sorunları şimdiden tecrübe etmesine ve çözümler getirmesine olanak sağlayan son derece olumlu bir süreçtir. Bu anlamda öğrenciyi hem var olan düzenin içinde kabul edip sorumluklarını yerine getirmesine olanak sağlamakta hem de mezuniyet sonrası için de hazır bulunuşluğunu sağlamaktadır. Bu araştırmada, öğrencilerin THU dersi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve uygulamadan edindikleri kazanımlar belirlenmeye çalışılmaktadır.

Araştırma Soruları

Yabancı Diller Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 3. sınıf öğrencilerinin Topluma Hizmet Uygulamaları dersi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve uygulamadan edindikleri kazanımlar nelerdir?

Bu araştırmanın genel sorunun alt soruları şu şekildedir:

1. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 3. sınıf öğrencilerinden Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersi kapsamında Milli Eğitim Müdürlüğü'nde görev alan öğrencilerin bu uygulamada karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
2. Öğrencilerin uygulama sonrasındaki mesleki kazanımları nelerdir?
3. Bu mesleki kazanımların şekillenmesini destekleyen etmenler nelerdir?
4. Uygulamada etkinlikleri hazırlarken dikkat edilen etmenler nelerdir?
5. Öğrenciler görev aldıkları kurumdaki görevlilerle işbirliği içinde bulunabilmişler midir?
6. Öğrencilere uygulama süresince almış oldukları diğer ders olan Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinin etkisi oldu mu?
7. Her iki dersi de aynı öğretim elemanının yönetmesi öğrenciler ve uygulamaya fayda sağladı mı?
8. Bu ders öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerisi kazanmasını sağlamış mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, T.Ü. Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 3. sınıf öğrencilerinden Trakya Üniversitesi Anaokulu ile MEB'e bağlı Edirne il merkezindeki rastgele seçilmiş 5 ilköğretim kurumunda uygulamaya katılan öğrencilerin bu uygulamada karşılaştıkları sorunları ve edindikleri tecrübeleri belirlemektir. Aynı zamanda bu dönemde almış oldukları Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinin bu uygulamaya katkısını belirlemektir. Ayrıca bu uygulamanın onların yaşam boyu öğrenme becerilerinin şekillenmesine yardımcı olup olmadığını da belirlenecektir.

Araştırmanın önemi

Araştırma eğitim fakültelerinde VI. Yarıyılda zorunlu ders olarak alınan THU dersinin uygulama boyutunu incelemesi ve bu anlamda üniversitede eğitim gören öğrencilerin kazanımlarını yaşam boyu öğrenme boyutunda yorumlanması, onlara kazandırdıkları ve farkındalıklarının belirlenmesi açısından alana katkıda bulunacaktır. Aynı zamanda uygulama alanı olarak Mili Eğitim Müdürlüğü Kurumu seçildiğinden ve kurumlarda yabancı dil olarak İngilizce öğretildiğinden okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimi konusunda da alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın grubunu iki grup oluşturmaktadır. Birinci grubu, T.Ü. Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 3. sınıf öğrencilerinden 31 öğrenci oluşturmaktadır. İkinci grubu ise uygulamanın yapıldığı ve rastgele seçilmiş 6 anaokulundan oluşturmaktadır.

Araştırma metodu olarak tarama modeli kullanılmıştır.

Veri toplama aracı olarak uygulamayı gerçekleştiren her bir öğrenciyle yapılan mülakat görüşmesi ve her birinin sunmuş olduğu faaliyet rapor dosyanın incelenmesi belirlenmiştir. Araştırmada belirlenen anaokullarında 13 hafta uygulama yapılmıştır.

Veri toplama işlemi ve analizi iki bölümden oluşan mülakat sorularının nitel olarak değerlendirilmesi ve raporlaştırılmasıyla elde edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Kurum adı	**Tam gün/yarım gün kapasite**	**Hedef grup yaşı**	**Şube sayısı**	**Her şubede görevli öğrenci sayısı**				**Toplam görevli öğrenci sayısı**
1. Merkez İlköğretim Okulu Anaokulu	Yarım gün	60 ay +	4	3	2	1	1	7
2. Trakya Üniversitesi Anaokulu	Tam gün	36 ay +	3	3		2	2	7
3. 75. Yıl İlköğretim Okulu Anaokulu	Yarım gün	60 ay +	3	2		2	1	5
4. Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Anaokulu	Yarım gün	60 ay +	2	2		2		4
5. İsmail Güner İlköğretim Okulu	Yarım gün	60 ay +	2	2		2		4

Anaokulu						
6. Edirne Merkez Anaokulu	Tam gün/Yarım gün	60 ay +	2	2	2	4
					Toplam	31

Tablo 1: Uygulama okulları ve görevli öğrenci sayısı tablosu

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi biri Trakya Üniversitesi bünyesinde tam gün kapasitede hizmet veren Trakya Üniversitesi Anaokulu ve diğerleri Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı Edine il merkezindeki 5 devlet ilköğretim okulunun yarım gün eğitim veren anaokulları olmak üzere toplam 6 anaokulda uygulama gerçekleşmiştir. Bu 6 okuldan sadece Trakya Üniversitesi anaokulu tam gün eğitim verirken, Edirne Merkez Anaokulu bazı sınıflarında tam gün, bazı sınıflarında ise yarım gün eğitim vermektedir. Diğer dört anaokul ise sabah ve öğleden sonra olmak üzere iki ayrı gruba eğitim vermektedir. Bu durum araştırmacı tarafından elde edilen verilerin yorumlanmasına katkıda bulunacak önemli bir fark olarak belirlenmiştir. Uygulama için anaokullarının seçiliş nedeni ise THU dersi sorumlusunun aynı zamanda 3. sınıf öğrencilerinin V. dönemde almış oldukları Erken Yaşta Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinin de sorumlusu olduğundan programın işleyişinde ve dönüt vermede, yönlendirmede öğrencilere daha verimli olacağı düşüncesidir. Aynı zamanda bu dersin onlara kurumlarında uygulamalarını gerçekleştirmede destekleyici olacağı düşünülmüştür. Uygulamada Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel okul seçilmemiştir. Bunda öğrencilerin öncelikli olarak bir devlet kamu ve kuruluşundaki hizmet işleyişini gözlemlemesi ve bu kuruma uygun hizmet etmesi hedeflenmiştir. Uygulamayı gönüllü öğrenciler arasından seçilen 30 kız, 1 erkek olmak üzere toplam 31 öğrenci gerçekleştirmiştir. Bu bir erkek öğrenci okul öncesindeki öğretmenlerin bayan olması sebebiyle anaokuldaki çocuklara erkek modeli olması açısından uygun görülmüştür ve uygulama sırasında da çocukların büyük ilgisini çekmiştir. Bu anlamda yabancı dilin okul öncesi dönemde öğretilmeye başlanması gibi çalışmaların yapıldığı günümüzde bu bir erkek öğrenci diğer erkek aday İngilizce öğretmenleri arkadaşlarına örnek teşkil etmesi açısında da model olarak alınmıştır. Öte yanan, tabloda şubelere göre öğrenci dağılımı incelendiğinde genellikle ikişerli olarak görev aldıkları bunun yanında iki şubede 3, üç şubede de sadece 1 öğrenci tek başına görev almak zorunda kalmıştır. Bu dağılımın nedeni görevli öğrencilerin fakültedeki haftalık ders programları ve görevli oldukları kurumdaki gün içi etkinliklerin göz önünde bulundurularak ortak gün ve saat ayarlanmaya çalışılmasıdır. Programlarda çakışmalar söz konusu olduğu için dağılım bu şekilde olması daha uygun görülmüştür. Bu şekilde olması sebebiyle aynı zamanda ikili/üçlü olan gruplar ile bireysel çalışmak zorunda kalan görevli öğrenciler arasındaki fark da belirlenmeye çalışılmıştır. Kurumlardan Trakya Üniversitesi Anaokulu 36 aylıktan itibaren çocuk kabul ettiği ve bu anlamda hem yuva/kreş hem de okul öncesi eğitim veren anasınıfını da kapsadığından öğrenci yaş farklılığı olan tek

kurum özelliğine sahiptir. Aynı zamanda diğer kurumlarla karşılaştırıldığında, tam gün eğitim veren tek kurumdur. Bu anlamda burada eğitim gören öğrencilerin yarım gün okul öncesi eğitimine maruz kalan öğrencilerden farklı olup olmadığı da belirlenmeye çalışılmıştır.

Uygulamaya katılan öğrencilerle mülakat yöntemiyle THU kapsamında kendi anaokullarında gerçekleştirmiş oldukları etkinlikleri ve onlardaki etkisini, almış oldukları erken yaşta çocuklara yabancı dil öğretimi dersinin bu uyulamaya katkısını belirlemek amacıyla yüz yüze görüşerek mülakat tekniğiyle veri toplanmıştır. (Mülakat soruları Ek-1 de verilmiştir.) Sorular 7 ana başlıkta gruplandırılmıştır bu bağlamda yorumlanmıştır.

Öğrencilerin;

a) uygulamaya başlamadan önce hazırlık aşamasında neler yaptıkları
b) uygulama hakkında bilgilendirme
c) karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları çözebilmeleri
d) mesleki kazanımları
e) değerlendirme yöntemine tutumları
f) çocuklara yabancı dil öğretimi konusunda görüşleri
g) her iki dersi de aynı öğretim elemanından almalarıyla ilgili görüşleri

Bu gruplama sırasına göre elde edilen bilgi aşağıda sunulmuş ve yorumlanmıştır.

a) Ön hazırlık

Dönemin başında THU dersi kapsamında Milli Eğitim Müdürlüğü'nde görevli öğrenci grubuyla yapılan genel toplantıda haftalık olarak neler yapılacağı konuşularak yabancı dil konularve etkinliklerini içeren taslak bir program hazırlanmıştır. Etkinlikler okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim süreçleri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Öğrenciler bu taslak program üzerine zaman içerisinde görevli oldukları kurumlardaki öğretmenlerle fikir alış verişinde bulunarak yeni etkinlikler tasarlamışlar ve gerçekleştirmişlerdir. Bu bağlamda gerek yabancı dil etkinlikleri gerekse diğer soysa etkinlikler bütün okullarda hemen hemen aynıdır fakat bazı özel durumlara göre değişiklik göstermiştir. Bunlardan birisi, Trakya Üniversitesi Anaokulu öğrenci profilinin 36 aydan başlayıp 72 aylık olan öğrenci gruplarından oluşması ve her grup öğrencinin yapabileceklerinin bir diğer gruptan farklı olmasıdır. Bu nedenle, T.Ü. Anaokulunda üç

ayrı etkinlik programı hazırlanmıştır. Bununla birlikte son grup olan 60 ay ve üstü grubun programı diğer okulların etkinlik programlarıyla hemen hemen aynı olmuştur. Uygulama sırasında gerek diğer üte arkadaşı gerekse okul öncesi öğretmenleriyle taslak programı geliştirebilmişlerdir. Ancak tek başına sınıflarda görevli öğrenciler bu anlamda arkadaş desteği almadıklarını ve yalnız çalışmanın bir anlamda zor olduğunu, yaratıcılık konusunda yeterli olamadıkları durumda etkinlik üretmede yetersiz kaldıklarını belirttiler. Buna çözüm olarak diğer sınıf arkadaşlarına ulaşmak ve soruna çözüm yolu aramak çözümler belirlemişlerdir. Görevli öğrencilere dönemin başında hazırlık yapmalarının onlara kazandırdıkları sorulduğunda hepsinin ortak cevabı hazır bulunuşluğun onları fazla zorlamadığı, aksine bu hafta ne yapacağım endişesinden kurtarıp nasıl yapabilme üzerinde ve etkinlik tasarlamaya yoğunlaştırmada yardımcı olduğudur. Zamandan kazandıklarını ve boşa zaman kaybetmeden daha verimli etkinlikler bulmaya vakit harcadıklarını belirtmişlerdir. Önceden hazırlanmanın bir avantaj olduğunu ve her zaman planlı olmanın, hazırlıklı olmanın eğitim-öğretim hayatında çok önemli bir yere sahip olduğunu dile getirmişlerdir. Bu anlamda, böyle bir çalışmada edindikleri bu tecrübe onların ileriki yaşamlarında gerçekleştirecekleri önemli bir bulgu olmuş ve bu çalışma bunu anlamalarına yardımcı olmuştur.

b) Uygulama

Uygulama 13 hafta sürmüştür. Görevli öğrenciler kurumlarında en az 3 saat kalmışlar ve gerek yabancı dil etkinliği gerekse sosyal etkinliklerinde aktif olarak rol almışlardır. Bu 3 saat THU dersin gerektirdiği 3 saatlik uygulama sürecini içeren bir süreçtir. 1 saatlik teori ise dersin koordinatörüyle her hafta fakültede buluşma ve uygulamanın yorumlanması ve tartışılması olarak geçekleştirilmiştir. Görevli öğrenciler, T.Ü. Anaokulu 36 ay grubuyla haftada 1 gün, bu kurumun diğer grupları ve diğer kurumların gruplarıyla haftada 2 gün görüşülmüş ve etkinlikler tamamlanmıştır. Öğrencilere kurumlarının tam gün ya da yarım gün olmasının ne gibi fark doğurabileceği sorulduğunda, bu anlamda sadece T. Ü. Anaokulu tam gün eğitim veren kurum olduğundan burada görevli öğrenciler öğrenci profilinin farklı olduğunu, tahmin ettiklerinden daha bilgili olduklarını, algılama ve yaratıcılık gibi özelliklerin daha gelişmiş olduklarını, sistemli ve kuralla uyum açısından iyi gelişmiş olduklarını belirttiler. Bu farkı desteklemek adına başka okulda yapılan İngilizce hikaye anlatımı etkinliğini aynı öğrenci bir de T. Ü. Anaokulundaki 6 yaş grubuna gerçekleştirmiştir ve iki grup arasında hikaye örgüsünü anlamada ve yabancı kelimeleri bilmede gruplar arasında fark olduğunu, tam gün eğitim gören kurumdaki öğrencilerin hikaye anlatımı etkinliğinde anlatılan İngilizce hikayeyi daha hızlı anladıklarını belirtmiştir. Bu da göstermektedir okul öncesi eğitime 36 ay (3 yaşından itibaren başlamanın ve tam gün okulda eğitim almanın çocukta olumlu etkisi vardır. Görev alınan kurumlardaki her grubun öğrenci sayısı

ortalama 20'dir. Haftalara göre yapılan etkinlikler Ek-2 de verilmiştir. Etkinlikleri gerçekleştirmek için İngilizce şarkı, video izletimi, gerçek materyal kullanımı, oyunlar, kes-yapıştır, boyama, elişi, kukla, maske kullanımı, dramatizasyon tekniği gibi yöntemler kullandıklarını bunların çocukların ilgisini çektiği ve dersi daha canlı kıldığını belirttiler. Bu tarz bir ders işleyişin onlara dersi kontrol etmelerinde de yardımcı olduğunu belirttiler. Bunları sınıf öğretmenleri de kendilerine söylemiş ve bu konuda onları desteklemiştir. Aynı zamanda, ailelerden de olumlu dönüt alan okul öncesi öğretmenleri onları aile dönütleri hususunda da bilgilendirmiştir. Öğrencilerin kimisi evde herkese İngilizce öğretmeye çalışmış, kimisi ne zaman geleceklerinin merakla sormuş, kimileri sarılarak sevgi, gösterisinde bulunmuştur. Yabancı dil eğitiminin yanı sıra düzenlenen "Oyun Bahçesi" adlı Türkçe tiyatro Dünya Tiyatro Gününde gösterimi yapılmıştır. Bu çalışmada görevli öğrenciler rol almış, birer oyuncu olmuş interaktif bir oyun olması sebebiyle çocukları da tiyatroya dahil etmiştir. Bu hizmet onlara tiyatro izleme imkanı sağlamış, bağlamsal bir düzleme eğitici öğeler edinmelerini sağlamış, aynı zamanda eğlenceli dakikalar geçirmelerine olanak vermiştir. Böyle bir çalışmada bulunmak hem görevli öğrencileri hem de izleyen anaokulu öğrencileri memnun kılmış. Anaokul öğretmenleri de eğitimin bir parçası olarak tiyatro kullanımını son derece faydalı bulmuşlardır. Aileler ise çocuklarını emanet ettikleri eğitim kurumunda aynı zamanda kültürel etkinliklere de yer verilmesinden son derce memnun olduklarını dile getirmişlerdir. Bu da göstermektedir ki THU dersi kapsamında yapılan çalışmalar fakültede eğitim gören öğrenciler, hitap ettikleri grup olan anaokul çocukları ve öğretmenleri ile aileleri arasında olumlu ilişkilerin gelişmesine, bu şekilde topluma faydalı birey olma duygusunu kazanmasına olanak sağlamıştır. Bu şekilde edindiği ve yaşayarak deneyerek öğrendiği bilginin ona hayat boyu önderlik edeceği kesin bir gerçektir.

c) Karşılaşılan sorunlar

Görevli öğrencilerin uygulama boyunca karşılaştıkları sorunlar çocukları yönetme ve sınıf yönetimi, etkinlikler sırasında kullandıkları dil düzeyi ve problemli öğrencilerle olan iletişim olmak üzere üç alt başlıkta toplanabilir.

Sınıf yönetimi sorunu: Görüşmeler sonucunda genel olarak elde edilen veriler bütün görevli öğrencilerin uygulama başında sınıf yönetimi ve çocukların kontrolünde sorunlar yaşadığı ve bu sorunlara da zamanla çözümler bulduklarıdır. Başlangıçta sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda yardımcı olduklarını, kendilerinin yetersiz kaldıklarını fakat zamanla kendilerinin de kullanmış oldukları tekniklerle bu sorunun üstesinden geldiklerinin belirtmişlerdir. Bu konuda

sorun yaşamalarının öncelikli nedeni çocukların kendi sınıf öğretmenlerine alışık olmaları, uygulama için gelen öğrencileri başlangıçta kendi öğretmenleri olarak benimsememiş olmalarıdır. Zamanla görevli öğrencilere de alıştıkları için işleri daha kolay olmuştur. Aynı zamanda gruplarda birden fazla görevli öğrenci olması da sınıf yönetimi sorunun başka bir nedenidir. Bilinen bir gerçektir ki, sınıfa farklı kaç kişi gelirse çocukların ilgisi o kadar dağılmaktadır. Bu anlamda görüşmeler sonunda elde edilen veriye göre, tek başına görevli olan öğrenciler kendi gruplarında bu sorunu daha çabuk çözebilmişlerdir. Son neden olarak kurumların hizmet kapasitesine göre sabah ve öğleden sonra grupları olduğu ve öğleden sonraki gruplarda daha çok yönetim sorunu yaşandığıdır. Çocuklarla etkinlik ve çalışma açısından geçirilecek en verimli zaman dilimi öğleden önceki süreçtir. Bu nedenle sabah gruplarıyla sınıf yönetimi sorunu yaşanmazken öğleden sonra gruplarında yoğunlaşma ve yönetim sorunu yaşandığı belirtilmiştir. Ders koordinatörüyle fakültede olan görüşmelerinde de bu sorunlar sık sık gündeme gelmiş ve bu soruna çeşitli çözümler getirilmiş, bunların uygulamaya geçirilmesi kararlaştırılmıştır. Bu konuda çözümler getirilirken çocukların genel karakteristik özellikleri göz önünde bulundurulmuştur. Çocukların konsantre aralıklarının kısa olması sebebiyle kısa, tekrar içeren çeşitli etkinlikler ve oyunlar bulunmuş, öğretilen İngilizce konuyu pekiştirici elişi etkinlikleri ve boyama etkinlikleri yarışma ortamı yaratılarak dizayn edilmiştir. Dersin koordinatörü fakültede aynı zamanda çocuklara yabancı dil öğretimi dersinin de sorumlusu olduğundan görevli öğrencilere bu anlamda yardımcı olmuş, yönlendirmede bir sorun yaşamamıştır ve bu durum da uygulamanın işleyişini olumlu etkilemiştir. Bu anlamda koordinatör sorunların üstesinden gelebilmeleri için sadece yol göstermiş ve onları etkinlikleri kendilerinin bulup tasarlamaları için güdülemiştir, kendilerinin yapabilecekleri konusunda onlara güven kazandırmıştır. Bu anlamda, ders koordinatörü öğrencilerinin görevli oldukları kurumlarda başarılı hizmet verebilmeleri ve olumlu dönüt alabilmeleri için önemli rol oynamaktadır. Hiç şüphesiz ki bu gerçekleştirilen topluma hizmet uygulaması fakülte koordinatörü, onun öğrencileri ve öğrencilerin kurumlarındaki öğretmenleriyle birbirleriyle olan iletişimin sağlıklı oluşuyla doğrudan ilişkilidir. Bu hizmetten yararlanan çocuk da halkanın bir parçasıdır ve uygulamadaki etkinlikleri eğitimin bir parçası olarak, aslında farkında olmadan edinir. Çocuğunun bu süreçten geçtiğini gören ve çeşitli öğrenme ortamlarına maruz kaldığını fark eden ebeveynler de bu durumdan memnun kalır ve çocuklarının eğitim gördükleri kuruma karşı pozitif bir tutum üstlenirler. Bu bağlamda, THU kapsamında yapılan bu çalışmanın fakülte, öğrenci, kurum çalışılanları, öğrencileri, ebeveynleri arasında bir etkileşim doğurduğuna ve bu etkileşimden her bir grubun da memnun kaldığı söylenebilir.

Dil düzeyi: Uygulamada karşılaşılan ve görüşmeler sonucunda elde edilen bir diğer sorun öğrencilerin hazırladıkları İngilizce etkinlikleri uygularken kullanmış oldukları yabancı dil

düzeyinin yüksek olduğunu fark etmeleri, bunun sonucu olarak da çocukların kendileri anlamadıklarıdır. Bu bağlamda, sınıfta başka bir arkadaşının olması öğrenciyi izleme ve değerlendirmede yardımcı olması açısından önemli bir rol oynamaktadır. Kendi kendini değerlendirme yaptığı gibi aynı zamanda başka bir gözlemcinin de kendini dinlediği ve dönütler verdiğini bunun da eksikliklerinin belirlemede ve kendini düzeltmede olumlu rol oynadığını belirtmişlerdir. Bu durumda tek başına görev alan öğrencinin böyle bir şansı olmadığından kendi oto kontrolünü iyi yapması gerekmektedir, öte yandan bu durum tek ola öğrenciye kendini her zaman monitör etmesine olanak sağlayacağından bu özelliği kazanmasına neden olacaktır. Kendi dil seviyeleri yüksek olduğu için karşısındakilerin de kendilerini anlayacağı yanılgısını kırmalarına neden olmuş ve dil seviyelerini karşılardaki gruba göre değiştirmeyi tecrübe etmişlerdir.

Problemli öğrenciler: Görüşmeler sonucunda elde edilen veriye göre 6 uygulama okulundan 4 tanesinde toplam 6 sorunlu öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenciler aile içi sorunları olan ve mental retardasyon sorunları olan çocuklardan oluşmaktadır. Boşanmış anne-baba çocukları ya da çocuk esirgeme kurumunda ikamet eden öğrenciler olduğu gibi aynı zamanda doğup büyüdüğü yerden ayrılmak zorunda kalıp yeni ortama alışmaya çalışan öğrencinin de uyum sorunu yaşamakta olduğu tespit edilmiştir. Bu öğrenciler özel ilgi isteyen öğrenci grubuna ait olduğundan onlarla olan iletişimlerinde sınıf öğretmenlerinden büyük destek gördüklerini belirttiler. Mental problemi olan 2 öğrencinin ilk iki hafta etkinliklere hiç tepki göstermediklerini fakat ilerleyen haftalarda konuşmaya başladıklarını, hatta hiç anadillerinde konuşamayan bu iki öğrencinin İngilizce konuşmak istediklerini gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bu gelişme sınıf öğretmenlerinin de gözünden kaçmamış, derste görevli öğrenciler tarafından hazırlanan ve uygulanan ekinliklerin öğrencinin bilişsel ve dilsel gelişimini olumlu etkileyen bir etmen olarak göstermişlerdir. Bu tür bir sorunla karşılaşmak uygulamaya katılan görevli öğrencilere sınıflarında her zaman normal özellikler taşıyan öğrenciler olamayacağını, öğrencilerin iç ve dış etmenlerden etkilenebileceğini göstermiştir. Bu gibi durumlarda onlara davranışlarını nasıl belirleyeceklerine yönelik bir öngörü oluşturmuşlardır.

d) Mesleki kazanımlar

Görüşmeler sonucunda elde edilen veriye göre görevli öğrencilerin bu uygulamada kazandıkları kazanımları aday İngilizce öğretmeni olarak kendi gelişimleri açısından ve bir kamu

kuruluşunda aktif olarak hizmet vermekten ötürü edindikleri kazanımları üniversite ile devlet kurumu işbirliğinden doğan kazanımlar olarak iki başlıkta toplanabilir.

Yüzyüze görüşmede öğrencilerin hepsi bu uygulamanın kendilerine mezuniyet sonrası hizmet etmeyi planladıkları toplumla önceden karşılaşmaları ve deneyim kazanmalarına olanak sağladığını, bunun da onları ayrıcalıklı kıldığını belirtmişlerdir. Görev aldıkları kurumun işleyişi, misyon ve vizyonu hakkında bilgi sahibi olmak onlara diğer kurumlardaki işleyiş hakkında bir fikir sahibi olmalarına ve genelleme yapmalarına olanak sağlamıştır. Bu işleyiş hakkında çeşitli kaynaklardan da bilgi edinilebileceği fakat kendilerinin bu şekilde yaşayarak öğrendikleri için bilginin daha kalıcı olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda hepsi bu uygulama sırasında kendilerine güvenin arttığını, öz güvenlerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Uygun ders etkinliği ve materyal hazırlamada, sorunlu etkinlikte hemen çözüm bulmada, teorik bilgilerini pratiğe dökebilmede ve diğer çalışanlarla işbirliği içinde olmada deneyim kazanmışlardır ve bu durum onlarda "yapabilirim, başarabilirim" duygusunu yaratmış cesaretlenmelerinde büyük rol oynamıştır. Okuma yazma bilmeyen okul öncesine dil etkinliği yapamam, başaramam önyargısını yıkmış, endişelerinden kurtulmuşlardır. Okul öncesi döneme ait çocuk grubuna hizmet etmek hiç şüphesiz korkularını yenmeye neden olmuştur ve ileriki yaşamlarında başarılı olacaklarının bir göstergesi olmuştur. Bunun yanı sıra, fakültedeki bazı uygulamaları derslerde yapmakla sorumlu oldukları sınıf içi sunumlarda da kendilerine öz güven geldiği ve sunumlarında heyecanlanmadıklarını ve sınıf hakimiyetlerinin geliştiklerini belirtmişlerdir. Bu veri göstermektedir ki, THU dersi kapsamındaki kurumlarında görev alan öğrencilerin öz güveni gelişerek öğretmenlik vasfı olan sınıf hakimiyeti gibi özellikler kazanmış olmaları onları fakültedeki derslerinin sunumunda başarılı yaptığı gibi ileriki yaşantılarında da başarılı bir birey olma hususunda yönlendirmektedir. Bu anlamda fakülte- kurum işbirliğinden doğan bu uygulamanın sonucu olarak görevli öğrenciler fakültede öğrendiklerini kurumlarında uygulama imkanı bulduğu gibi aynı zamanda, kurumda edindiklerini de fakültedeki diğer derslerinde uygulama imkanı bulmuşlardır.

e) Değerlendirme

Öğrencilerin ders koordinatörü tarafından değerlendirilip not vermesi hazırlamış oldukları dosyaların sunumuyla gerçekleşmektedir. Bu dosya haftalık etkinlik programı ve her hafta yapılan etkinliğin amacı, kazandırdıkları, sorunları, değerlendirilmesini içermektedir. Öğrenciler aslında, bu şekilde kendi değerlendirmelerini kendi yapmaktadırlar. Neyin iyi gittiğini neyin kötü gittiğini

her uygulama sonunda kendi ifadeleriyle belirtmektedir. Bu değerlendirme öğrenci otonomisini geliştirdiğinden son derece faydalı bir yöntemdir. Uygulamaya katılan bütün öğrenciler bu tarz bir değerlendirme sürecine dahil olmanın onlarda uygulamaya ve değerlendirmeye karşı olumlu bir tutum sergilemeye neden olduğunu belirtmişlerdir. Dönem boyunca yapılan ara sınav ve dönem sonu sınavının öğrencinin teorik bilgisini ölçmede sınırlı kaldığını, kalıplaşmış olduğunu belirtmişlerdir. Böyle bir uygulamanın teorik bir sınav olmaktansa dönem sonu dosya sunumu şeklinde olmasının uygulamaya olan inançlarını arttırdığını, kendilerini rahat hissetmelerine, ürüne değil de sürece dayalı olması nedeniyle de kendilerini özgür hissetmelerine olanak sağladığını belirtmişlerdir. Bu şekilde bir değerlendirmenin uygulamayı bir ödev, bir ders gibi değil de, kendilerine fayda sağlayacak bir görev olarak görmelerini sağladığını ve uygulamaya içtenlikle etkinlikler hazırlamalarına olanak sağladığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda her hafta uygulama sonrası rapor yazmanın sıkıcı olduğunu da belirtmişlerdir, ancak bu raporların onları disiplinli ve planlı çalışmaya yönlendirmesi açısından da farklı bir zorunluluk yarattığını ve bunun onlarda kazanılan bir alışkanlık haline geldiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda rapor dosyasının hem kendi gelişim sürecini yansıtan hem de anaokullarındaki çocukların gelişim sürecini yansıtan bir değerlendirme aracı olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda bu tür bir değerlendirme yöntemi hem kurum hem de kişisel gelişimini yansıtan iki yönlü bir değerlendirme aracı olması açısında da önem taşımaktadır. Uygulamanın tek taraflı değil iki taraflı değerlendirilmesi yapılmaktadır.

f) Çocuklara yabancı dil öğretimi

Bu uygulamada görev alan öğrenciler fakültede Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I dersi kapsamında erken yaşta çocuklara yabancı dil öğretimi konusunu çalışmış ve öğretim metot ve teknikleri üzerine hazırlık yapıp örnek dersler hazırlamışladır. Ancak gerçek bir sınıf ortamı görmeyen bu öğrenciler teoriyi pratiğe dökme fırsatı bulamamışlardır. Görüşmeler sonrasında elde edilen veriye göre, bütün öğrenciler böyle bir uygulamayla fakültede çalışılan teorik bilginin pratiğe dönüştürme olanağı bulduklarını ve derslerde tartışılan konuların somutlaştığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda sınıf yönetimi konusunda daha bilinçli olduklarını, öğrencilere ne zaman nasıl davranacakları hususunda bilgi sahibi olduklarını ve bu bilgiyi ileride kullanıma geçirecekleri için öğretmenliğe başladıklarında anahtar değerinde kıymetli olacağını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, bu uygulama çocuklara yabancı dil öğretimi konusunda farkındalık yaratmıştır. Çocuklara yabancı dil öğretmenin özellikle de erken yaş grubuna öğretmenin kolay olabileceği önyargısını ortadan kaldırdığını, fakat aynı zamanda kendilerinin gerekli alt yapıya sahip oldukları ve bu teorik bilgiyi bu uygulamayla bir boyutuyla pratiğe dökebildiklerinden bunun onlarda "yapabilirim, öğretebilirim" düşüncesi kazandırdığını

belirtmişlerdir. Çünkü bu uygulama sırasında başlarda ders koordinatöründen fazlasıyla fikir alınırken, sonraları kendi kendilerine uygun etkinlik bulmaya ve yaratıcılıklarını kullanmaya başlamışlardır.

g) Her iki dersi de aynı öğretim elemanından almalarıyla ilgili görüşleri

Görüşmede öğrencilere Fakültede almış oldukları Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi (ÇYD) I dersinin THU dersi kapsamında görevlendirildikleri anaokullarında uygulama yaparken etkisi olup olmadığı ve her iki dersi de aynı öğretim elemanın yürütmesine ilişkin fikirleri sorulduğunda hepsinin ortak cevabı ÇYD I dersinin THU dersi kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerde pekiştirici özelliğinin olmasıdır. Aynı zamanda her iki dersi de aynı öğretim elemanın vermesinin kendilerine avantaj sağladığını, ders görevlisinin alanı olması sebebiyle etkili dönütler verdiğini ve bunun da uygulamanın aksamadan yürümesine olanak sağladığını belirtmişlerdir. Uygulamanın başarılı sürdürülebilmesi uygun etkinlik tasarlayıp uygulanmasına bağlı olduğu gibi aynı zamanda uygulayanların kontrolü ve danıştıklarında etkili dönütler verebilmesine de bağlıdır. Kısacası, uygulamanın başarısı tek taraflı değil, fakülte koordinatörü ile öğrencisi arasındaki iletişimin de büyük rolü vardır. Bu bağlamda uygulama yapan öğrencinin kurumdaki görevlilerle olan işbirliği de zincirin bir diğer halkasını oluşturmaktadır. Uygulamada aktif halde görev alan bu öğrenciler üniversite ile kurum arasında köprü görevi üstlendiğinden toplumun işleyişini şimdiden henüz öğrenciyken tecrübe etmiş olmaktadır ve hem gayri resmi (informal) eğitimi sürerken fakültede edindiği resmi (formal) eğitimi, THU çalışmalarıyla yaygın (non- formal) eğitim düzleminde deneyimlemiş olmaktadır.

Sonuç ve öneriler

Yasam boyu öğrenme kavramı Türkiye'de son birkaç yıla kadar yaygın öğretimin içerisinde Halk Eğitim Merkezleri bünyesinde ekonomik içerikli verilen kurslarda gerçekleşebiliyordu. Oysaki günümüzde önem kazanan yaşam boyu öğrenme örgün eğitimin içine dahil edilip bu beceriye sahip bireylerden oluşan bir toplum oluşturabilme hedeflenmektedir. Bu anlamda iş yerinde edinilen mesleki beceriler ve gayri-resmi öğrenim gibi tüm öğrenim türlerine önem veren yaşam boyu öğrenim bireylere ileri düzeyde öğrenim imkanı sunmaktadır. Söz konusu bu imkanı oluşturmak adına örgün eğitimin parçası olan Eğitim Fakülteleri'nin eğitim programlarına dahil edilen Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında görev alan öğrenciler lisans eğitimi boyunca almış oldukları akademik

ve mesleki eğitimin yanında resmi bir kurumda hizmet ederek farklı bir alanda çalışma ve o alana dair tecrübe edinme olanağı bulmuşlardır. Bu uygulamaya örgün eğitim çerçevesinde de olsa katılmak bir bakıma gönüllü eğitmenlik yapmak onların resmi eğitim olan üniversite dışında gayri-remi eğitim olanağı sağlayan kurumlarında etkinliklerini gerçekleştirmek, kendilerini ve yeteneklerini keşfetmeye ve hayata dair bakış açılarını ve ufuklarını genişletmeye olanak sağlamıştır. Aynı zamanda yaşam boyu öğrenme tecrübesi elde etmiş, grup olarak arkadaşlarıyla birlikte etkinlik geliştirip nasıl uygulayacaklarını test etme olanağı bulmuşlardır. Kurumdaki görevlilerle uyum içinde çalışmış, onların yönlendirmelerine göre etkinliklerini şekillendirmiş, bu da onları ilerideki mesleği kariyerlerinde meslektaşlarıyla uyum içinde çalışmaya yönlendirmiştir.

Uluslar arası çalışmalarda görüldüğü gibi hiçbir faktör tek başına eğitimin başarıya ulaşmasını sağlayamaz. Gren (1997) tarafından yapılan eğitim araştırmasında çıkan sonuçlara göre eğitimde başarılı olduğunu ileri süren ülkelerde, öğrenme kültürü gelişmiştir. Eğitim sistemleri bireylere fırsat tanıyan ve onları motive eden, herkese açık, iş piyasasını ve toplumu motive edecek ödüllendirici yapıda plânlanmıştır. Beklentilerini kurumsallaştıran çalışma stratejilerine oturtturan, ulusal programı öğrenme, öğretme, değerlendirme metotlarını sağlıklı yapıya ulaştırarak öğretim materyallerini profesyonelce üretme yolunu seçip sınıf ortamında öğrenciye etkileşimli bir yaklaşımla sunan eğitim sistemine sahiptirler. Geleneksel okul yapısı içinde didaktik öğretimle bireysel ve yaratıcı eğitimin yeterince sağlanamadığı görülmektedir.

Sonuç olarak söylenebilir ki, erken çocukluk devresinden başlamak üzere öğrenenlerin istediği gibi kendi değerini, heyecanını veya sorunlarını deneyimleyebileceği bir öğrenme ortamı hazırlanmalıdır. Çocuklar okul öğreniminden ayrılmadan önce "öğrenmeyi öğrenmek" isteğine ve kendini organize edebilme konumuna gelmiş olmalıdırlar. Öğrenmenin özünde Yaşam Boyu Öğrenme yatmaktadır. Bu ilke erken yaşlarda bireylere kazandırılırsa, geleceğinden emin, kendi kendini geliştiren ve neyi nasıl yapacağına karar verebilme mekanizmasına sahip bireyler yetiştirme hususunda önemli adımlar atılmış olacaktır. Pek çok ilkokul öğrencisi, okuma, yazma, aritmetik vb. temel becerileri kazanarak okulda ve sonraki yaşamda başarı sağlamaya çalışır. Ancak, gerçek olan sudur ki; halihazırda bulunan programlara göre daha esnek, bireysel öğrenime yönlendiren, yeni teknolojileri iyi kullanan meslekî-öğretim ile akademik öğrenme arasında eşitliği sağlayan eğitim ve öğretim programlarına ihtiyaç vardır. Öğrenme isteğinin sürekliliği eğitim sisteminin fonksiyonunu çeşitlendirme de birleştirici bir rol oynamaktadır. Bu nedenledir ki meslekî öğretim ile akademik öğretim arasında köprü oluşturmaya çalışılmalıdır. Bu anlamada Eğitim Fakültelerinin Topluma Hizmet Uygulamaları dersi geleceğin öğretmen adaylarına mesleki ve akademik öğretim arasında

köprü kurmalarına destek vermekte ve onları resmi eğitimin içinde yaygın eğitim olgusundan yararlanarak Yaşam Boyu Öğrenme kazanmalarına olanak sağlamaktadır.

Kayanakça

Brewster, J. Ellis, g. Girard, D. (2004) The primary English Teacher's Guide. Penguin

Green, A. (1997) Education, Globalisation and the Nations State. Palgrave.

Haktanır,G. (2007) Okul Öncesi Eğitime Giriş. Anı Yayıncılık

Harmer, J. (2000) English Language Teaching. Pearson Longman

Rojvithee, A.(2005) Introduction Definition of Lifelong Learning, Global Forum on Education: The Challenges for Education in a Global Economies, OECD. [www.oecd.org/dataoecd/62/2/35469178.pdfb]

Seligson, P. (2004) Teaching Very Young Children. Selt Publishing

The World Bank, 2003, Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries, The World Bank, viewed on 30 September 2010

Ek- 1: Mülakat soruları

I. Bölüm THU dersi etkinlikleri ve uygulama süresini ve öğrencideki kazanımları, II. Bölüm lisans eğitiminde aynı yıl içerisinde alınan Çocuklara Yabancı Dil Öğretim dersinin yapılan uygulamaya etkisi ve katkısını aynı zamanda öğrenciye kazandırdıklarını belirlemeye yöneliktir.

I. Bölüm

1. Topluma Hizmet Uygulaması dersi kapsamında üniversite ile devlet kurum ve kuruluşları arasındaki bu işbirliğin üniversite öğrencilerine neler kazandırdığını düşünüyorsunuz?

1. a. uygulama yaptığınız kurum neresidir? Kurumun size ve etkinliklerinize tutumu nasıldır?

1. b. Bu uygulamanın üniversite eğitiminize ve aynı zamanda mesleki eğitiminize nasıl bir katkısı olmuştur?

2. Uygulamaya başlamadan önce dönem içi uygulanacak etkinliklerin takvimi hazırlandı mı? _____ Cevabınız "Evet" ise; 1.a, 1.b, 1.c sorularını da cevaplayınız?

2. a. etkinlikleri hazırlarken göz önünde bulundurduğunuz kriterler nelerdir?

2. b. Dönem boyunca yapılacak etkinliklerin haftalara göre planlanarak bir çalışma takvimi hazırlamak sizde nasıl bir gelişme sağladı?

2. c. Uygulamada gerçekleştirilecek olan etkinliklerin uygulama başlamadan öncede grup tarafından belirlenmesinin siz de yaşam boyu öğrenmenize katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?

3. Öğretmen adayı olarak topluma hizmet etmek, problem belirlemek ve çözüm üretmenin şu andaki eğitiminize nasıl etkisi oldu?

3. a. Aynı zamanda mesleki gelecek açısından ne tür kazanımlarınız oldu?

3. b. Bu uygulamanın sizi ileride nasıl bir sürece hazırlayacağını düşünüyorsunuz?

4. Mezun olduktan sonra gerek devlet gerekse özel kurum ve kuruluşlarda hizmet edeceğiniz düşünülürse mezuniyet öncesi kurumlarda görev almak size nasıl bir tecrübe edinmenizi sağlamıştır?

5. Ders kapsamında, teorik sınav yerine hazırlanan dosyaların incelenmesi ve değerlendirilmesi sizin bu derste olan tutumunuzu nasıl etkilemektedir?

II. Bölüm

1. Trakya Üniversitesi Anaokulu ile Milli Eğitim Müdürlüğü' ne bağlı Edirne il merkezindeki rastgele seçilmiş beş ilköğretimin okul öncesi sınıflarında görev aldınız. Lisan eğitiminizde almış olduğunuz Çocuklara Yabancı Dil (ÇYL) öğretimi dersinin uygulama yaptığınız kurumlardaki etkinlikleri belirlemenizde ve gerçekleştirmenizde size yönlendirici olduğunu düşünüyor musunuz? Cevabınız "Evet" ise hangi yönde oldu?

2. Hizmet ettiğiniz kurum resmi olarak kaç saat faaliyet yapan bir kurumdur? Siz kaç gün/kaç saat görev aldınız?

3. Hedef kitlenizin kız ve erkek sayısını belirterek toplam sayısını yazar mısınız?

4. Uygulamada tamamladığınız etkinlikler nelerdir?

5. Uygulamada kullandığınız materyaller nelerdir? Materyal hazırlarken nelerden yararlandınız?

6. Uygulama sırasında ve sonrasında çocukların ebeveynlerinden olumlu veya olumsuz ne gibi dönütler aldınız?

7. Bu uygulamada bulunmak aday öğretmen olarak size neler hissettirdi?

8. Lisan eğitiminizde almış olduğunuz ÇYL dersi ile Topluma Hizmet Eğitimi dersinin bu anlamda pekiştirici özelliğinden ve kazanımlarınızdan bahseder misiniz?

Ek-2: Etkinlikler Tablosu

Tarih	Konu	Etkinlik
14 Şubat	Tanışma	“Hello” song
16 Şubat	Tekrar	“Roll the ball” oyunu
21 Şubat	Renkler	“My name is Sumi” şarkısı
23 Şubat	Tekrar & sınıf dili	“Colours” şarkısı
28 Şubat	Renkler tekrarı	“Jumping” oyunu & balonlarla oyun
2 Mart	Rakamlar 1-10	“Ten Little Indians” şarkısı
7 Mart	Rakamlar 1-10	Sayılar sayma ve oyun oynama
9 Mart	Aile	Aile resmi çizme
14 Mart	Aile	“This is my mother” şarkısı
16 Mart	Vücudun bölümleri	“head, shoulder and knees” şarkısı
21 Mart	Vücudun bölümleri	“Simon says” oyunu
23 Mart	Tiyatro	“Çocuk bahçesi” isimli çocuk tiyatrosu sergilendi
28 Mart	Genel tekrar	Oyunlar
30 Mart	Meyveler	“go and find a ..” &”which one is missing?”” oyunları
4 Nisan	Meyveler	Meyveleri boyama
6 Nisan	Hayvanlar	“Ali Baba has a farm” şarkısı
11 Nisan	Hava durumu	Role-play
13 Nisan	Hava durumu	Labirent oyunu
18 Nisan	Genel tekrar	Kukla show
20 Nisan	Sınıf dili ve komutlar	“Simon says” oyunu
25 Nisan	Çocuk bayramı	23 Nisan hakkında resim yapma etkinliği düzenlendi
27 Nisan	Sebzeler	Renkli kartlarla Jumping oyunu
2 Mayıs	Sebzeler	“Point to the …” etkinliği
4 Mayıs	Sebze yetiştirme	Bahçeye soğan dikildi
9 Mayıs	Hikaye anlatımı	“animals” adlı İngilizce hikaye anlatımı ve gösterimi
11 Mayıs	Yılsonu gösterisi	Seçilen 3 İngilizce şarkının provası
16 Mayıs	Yılsonu gösterisi	Seçilen 3 İngilizce şarkının provası
18 Mayıs	Dönem sonu	Vedalaşma

IS READING IN ENGLISH A NIGHTMARE FOR FRESHMEN STUDENTS?

Duygu Çandarlı

Yildiz Technical University, Turkey

candarli@yildiz.edu.tr

ABSTRACT

Students' reading attitudes in English are essential to improve their reading comprehension level and design reading classes. The purpose of this action-based study is to measure university students' reading attitudes and implement new and creative reading activities in the class accordingly. The questionnaire and interviews are conducted to find out their attitudes. The findings are useful to restructure the reading classes and the feedback given to students. Pedagogical implications as well as suggestions for further research are offered.

Keywords: Reading in English, Attitudes, Reading Class.

I. INTRODUCTION

The process of reading is extremely complex and involves both cognitive and linguistic skills, but it is essential for teachers to understand that there is an affective component involved: attitudes. For students to have the desire to read, they must have a favourable attitude toward reading. As Smith states that "the emotional response to reading is the primary reason most readers read, and probably the primary reason most nonreaders do not read (as cited in McKenna and Kear, 1990).

According to Situation Model of Reader Interpretation, readers interpret the texts according to their motivations, interests and goals, which shows the importance of the understanding EFL learners' reading attitudes. Also, gaining positive reading attitudes in English is likely to help them to make use of executive control processes, such as assessing and monitoring their understanding.

There is a general assumption that positive reading attitudes and reading achievement are related. Several studies have indicated that attitudes toward reading are related to scores on reading achievement tests (Worrell, Roth and Gabelko, 2007). Positive reading attitudes lead to positive reading experiences, which also lead to higher academic performance in English. Several studies concluded that a positive attitude toward reading is one of the strongest indications of reading achievement, and "believing that reading is important, enjoying reading, having a high-self concept as a reader" are most prominent contributions to positive reading attitude (Karim and Hasan, 2007).

Reading attitudes can be changed as it was put forward by McKenna's model. McKenna suggests three factors that influence reading attitudes. Personal beliefs about the outcome of reading, social beliefs about the expectations of others and reading experiences can account for attitudinal change (McKenna, 1999). Therefore, gaining a deep insight into students' own perceptions about reading in L2, their reading socialisation and past experiences will be valuable input for further action.

1. 1 The Diagnosis of the Problem and Purpose of the Study

This action-based study emerged within the teaching context of the teacher-researcher. Having taught general English to freshmen students at the university since the beginning of November, the researcher recognized that the students were unwilling to do reading in the classes. They even asked the teacher to skip the reading part in the mandated textbook. To make matters worse, when they were asked to read the passage silently, they were unable to comply with the task and asked the teacher to read it together. Also, in the first midterm exam, although the students did very well in other skills, even best students got low scores in reading part. Therefore, the teacher-researcher wanted to examine their reading attitudes in English in-depth with the help of questionnaires and interviews to restructure the classes, make necessary adaptations in the textbook, improve the students' reading attitudes, which, in turn, will help them to be a better reader in English.

1.2 Operational Definition of Reading Attitude

In this study, reading attitude is defined as "a system of feelings related to reading which causes the learner to approach or avoid a reading situation" (Alexander & Filler, 1976, as cited in Yamashita, 2004).

1.3 Research Questions

The study aims to answer the following questions:

1. What are the students' attitudes towards reading in English?

2. What are the implications of their reading attitudes in English for reading classes?

II. LITERATURE REVIEW

Reading attitude has been widely recognized and various studies have been conducted in EFL/ESL contexts.

In his action-based research Perez (2007) conducted a research about reaching the habit of reading for pleasure and concluded that his students became more interested when they chose their own materials, but they also needed guidance to select appropriate materials in L2. Also, he argued that by giving independence to students and assigning group works, they started to be more engaged in reading in L2 (Perez, 2007). Similarly, Swalender and Taube (2007) indicated that although students are likely to have a favourable attitude toward subjects they find interesting and an unfavourable one to those that are uninteresting, those attitudes can be influenced and changed by both parents and teachers. As a result, they put forward an important mission for teachers at school to strengthen the students' trust in their own ability to succeed in literacy activities and to ascribe a positive value to reading.

In another significant study that examined Italian university EFL students' reading habits and attitudes in L2, it was found out that two purposes of reading in English which are enhancing English literacy in general and acquiring a wider vocabulary in English were important factors in their reading attitudes. However, it was stated that when the students encountered a lot of unknown words, they could not cope with the task and they ended reading it (Camiciottoli, 2001).

In a similar study to Camiciottoli's research, Yamashita (2004) argued that the positive effect of favourable reading attitudes can exist more strongly in a situation where no obligation takes place, such as reading for pleasure or extensive reading programmes. His study also revealed that just thinking that reading is good for oneself may not constitute a real positive reading attitude. Also, according to his study, it is likely that students can get higher scores in reading in order to increase their grades even if they do not have positive reading attitudes in English, which is a reasonable argument.

As it is seen above, there are generally consistent findings with regard to the components of positive reading attitudes of EFL students in L2 although there has been no certain causal relationship between reading attitudes, abilities and performance scores which are closely related to each other. However, positive reading attitudes may not always be the reason for better reading performance. There is a need to explore the students' reading attitudes in the specific teaching context of researcher to take action and implement changes.

III. METHOD

3.1 Instruments

The reading attitude questionnaire (please see Appendix A) which has 52 items in total including demographic information was adapted from the questionnaire developed by Wigfield, Guthrie and

McGough (1997) in accordance with the students' characteristics, age, L2 proficiency and teaching context. The questionnaire is based on 4 point Likert scale eliminating the unsure/undecided point to ensure the participants make a decision regarding their reading attitudes as it is in original format.

To ensure data triangulation and gain a deeper understanding into the reading attitudes of students in L2, a semi-structured interview is conducted.

3.2 The Participants

In terms of the questionnaires, the researcher's pre-intermediate English class which consisted of 18 students participated in the study. They are in their first year at a private university in Istanbul. Before taking the English classes at the university, they took the English placement test and took the pre-intermediate English class according to their exam results. 11 female and 7 male students between the ages of 18 and 26 are the participants of this study.

In terms of the interviews, 8 volunteer students (3 males and 5 females) were interviewed.

3.3 Data Collection Procedures

The questionnaire was administered to students during the last 25 minutes of regular class periods. Students were first given a brief verbal explanation of the purpose of the survey. All of the completed questionnaires were collected immediately at the end of the class.

The interviews were conducted with volunteer students outside the regular class hours one by one. The interviewer asked the questions to the participants in English, and the participants answered them in Turkish.

3.4 Data Analysis Procedures

Data obtained from the questionnaires were analyzed by using SPSS. The frequency and percentage were calculated for each item. Also, items were grouped into 11 categories as they were originally put forward by Wigfield et al. (1997). These categories were reading efficacy, reading challenge, reading curiosity, aesthetic enjoyment of reading, importance of reading, reading compliance, reading recognition, reading for grades, social reasons for reading, reading competition and reading work avoidance. As for the interviews, after recording the interview session with the voice recorder and transferring them to the computer, the researcher carefully listened to the recordings and transcribed them for analysis.

IV. RESULTS AND DISCUSSION

a) Reading Efficacy

As it is shown in Table 1, students answered the point "I learn more from reading than most students in the class most positively as 83.3 % students think so. On the other hand, they generally do not see themselves as good readers in English as only 22.2% of students stated that they are often good readers in English. No one chose the option of yes/always, which indicates that their attitudes towards reading in English should be improved in accordance with McKenna's reading attitude model (1999).

Table 1: Reading Efficacy

		I know that I will be successful in reading skill this year.	I am a good reader in English.	I learn more from reading than most students in the class.	In comparison to other skills in English, I am best at reading.
N	Valid	18	18	18	17
	Missing	0	0	0	1
Mean		2,72	3,06	2,39	2,65
Median		3,00	3,00	2,00	3,00
Mode		3	3	2	3
Std. Deviation		,752	,725	,979	,862
Sum		49	55	43	45

In the interviews, 75% of the students do not regard themselves efficient in reading English. Student 2 says, ″I do not like reading in English. I am not good at it. I feel bored." Student 4 says, ″I just cannot read in English." Student 8 says, ″I feel bored while reading because I must look up in a dictionary very often. I feel as if I read Ottoman texts."

b) Reading Challenge

Even if students get interested in the topic, the majority of them cannot always or often continue to read as only 22.2% of the students would read difficult materials in English if the topic is interesting, which is a similar finding to Camiciottoli's (2001) results in that the students end their reading they encounter challenges in L2. The average student would sometimes read difficult materials if they are interesting.

c) Reading Curiosity

The most positive results come from the category of reading curiosity as their sum scores are lower than the other items in the other categories as shown in Table 2. 94.4% of students state that they always/often/sometimes read about their hobbies in English, which is a consistent finding with Perez's study (2007) indicating that students show a strong tendency to read materials related to their lives.

Table 2: Reading Curiosity

		If the teacher discusses something interesting, I might read more about it.	I read about my hobbies to learn more about them.	I read to learn new information about topics that interest me.	I like to read about new things in English.
N	Valid	18	18	18	18
	Missing	0	0	0	0
Mean		2,56	2,22	2,44	2,28
Median		3,00	2,00	2,50	2,00
Mode		3	2	3	2
Std. Deviation		,922	,808	1,042	,895
Sum		46	40	44	41

These results are compatible with the findings of the interviews. Student 1 says, ″when the topic is interesting, I like reading in English." Student 3 says, ″there should be interesting topics unlike the usual ones, such as sports and food etc. For example, I would love to read fun materials from tabloid newspapers."

d) Importance of Reading

A very important category that can contribute to positive attitudes towards reading in L2 is the importance of reading in L2. 64.7 % of the students indicated that "it is always/often important for them to be a good reader in English", which shows that they give importance to reading in English, which may suggest that they may have intrinsic motivation or goals for reading in English. However, as Yamashita argued (2004) that merely thinking that reading in L2 is important may not be a necessarily positive attitude. In the interviews, all the students acknowledged that it is very important for them to read well in English.

e) Reading Compliance

In this category, the most enlightening item is “I read in English because I have to”, which is the situation for 44.4% of the students. As Yamashita (2004) suggested that if there is no obligation, students are more likely to have positive attitudes towards reading in L2.

f) Reading Recognition

Similar to reading curiosity categorisation, another set of positive results come from the category of reading recognition in that 94.4 % of the students get at least somewhat happy when someone else recognizes their reading in English. Similarly, 88.9% of the students are happy when the teacher says they read well in English. These results are compatible with McKeanne’s theory (1999) of reading attitudes, which shows that reading attitudes can be changed by social interactions.

g) Reading for Grades

The general tendency for students’ attitudes towards reading for grades is that they think that their reading grades are good way to see how well they are doing in reading in English. However, it should be approached cautiously as they may not give importance to reading parts in their English exams.

h) Social Reasons for Reading in English

Table 3: Social Reasons For Reading

		My friends and I like to exchange things to read in English.	I talk to my friends about what I am reading in English.	I like to help my friends with their schoolwork in reading English.	I like to tell my family about what I am reading in English.
N	Valid	17	18	18	18
	Missing	1	0	0	0
Mean		3,12	3,17	2,39	3,33
Median		3,00	3,50	2,00	3,50
Mode		4	4	2	4
Std. Deviation		1,054	,985	,916	,767
Sum		53	57	43	60

The most negative attitudes are obtained from the category of social reasons for reading in English as seen in Table 3 as most of the students never like to exchange things to read in English and never talk to their friends/parents about what they are reading in English. These findings show

that reading in English has not become part of their social and daily life for most of them. However, Swalender and Taube (2007) argues that reading attitudes in both L1 and L2 can be changed by the people around us. As a result, teachers have a mission to incorporate the reading tasks into their students' life. Similarly, in the interviews, 7 students out of 8 said that if the teacher motivated them, they would read more in English. Only one student said: ″no one can motivate me to read in English."

i) Reading Competition

According to results, the majority of the students sometimes like being the best at reading in English. Also, they do not seem to be interested in competition in reading in English, which may be attributed to the fact that they are university students whose departments are not very related to English. Therefore, the teacher should promote cooperation rather than competition to improve their reading attitudes in English.

j) Reading Work Avoidance

Table 4: Reading Work Avoidance

		I don't like reading in English when the words are too difficult.	I don't like vocabulary questions in English.	Complicated stories are no fun to read.	I don't like it when there are too many people in the story.
N	Valid	18	18	18	17
	Missing	0	0	0	1
Mean		2,11	2,89	2,39	2,53
Median		2,00	3,00	2,00	3,00
Mode		1	3	2	3
Std. Deviation		1,132	,832	,916	,874
Sum		38	52	43	43

The results in the last category reveal that the general tendency of students is to avoid reading work because of the unknown words, complication and too many characters. The most salient result is that 88.9% of the students do not like reading in English when the words are too difficult, which is parallel to Camiciottoli's findings (2001). In the interviews, half of the students said that they would avoid reading in English when they encountered a lot of unfamiliar words. For example, student 5 says, ″when there are lots of unknown vocabulary items in the text, I give up reading." Half of the students told similar things.

V. CONCLUSION

From a pedagogical point of view, this research has not ended. It is just the beginning of a new investigation. A more complete understanding of students' reading attitudes towards reading in English is achieved by the questionnaire and interviews. Negative reading attitudes with regard to reading compliance and reading work avoidance show consistency with the previous studies (Camiciottoli, 2001; Yamashita, 2004). These points can be the starting point for the teacher-researcher. As it can be inferred from the questionnaire and interviews, a great number of unknown words in the reading passages, grammatical complexity and presence of too many characters are closely related to reading work avoidance and reading compliance, which can suggest useful implications for reading classes.

Another set of negative attitudes emerge with regard to reading competition and testing nature of reading in both the interviews and questionnaires, which is parallel to Yamashita's results (2004). Therefore, particular consideration should be given while restructuring the reading classes, adapting the course books and giving feedback to students.

Inconsistent with the literature (Perez, 2007), the social reasons for reading in English are not very important for this group of students, which may be attributable to their lack of involvement with their social circle in terms of reading in L2 or individual study preference in reading English as only one student stated that her social circle could motivate her to read more in English. However, almost all of the students regard their teacher as a motivator, which gives the teacher an important role for that.

5.2 Pedagogical Implications

Some pedagogical implications are offered for the teacher-research to use in the classroom.

First of all, as the students give the teacher a motivator role, the teacher should be a good role model of a competent reader in English. The teacher can give examples of her various reading experiences without being too didactic. This issue is well summarized in the following Brown's quote (2000): "*Teachers must not see their mission as one of rather programmatically feeding students quantities of knowledge which they subsequently devour*"(p.72). Therefore, the teacher should guide and orient students.

Secondly, as students state the difficulty of reading materials in terms of vocabulary items and structure, the teacher can adapt the materials by simplifying them according to the levels of the students.

Thirdly, as topic choice and fun element are significant determinants of reading attitude, teacher can make a variety of reading material on a wide range of engaging topic available for the students. Also, students can be incorporated into decision-making process by choosing their own materials.

Fourthly, the purpose of reading should not be testing by asking true/false or cliché reading comprehension questions. It should be related to pleasure, information and general understanding as students understand the texts, it is more likely that they will develop positive attitudes towards reading in English. The reading classes can be based on discussions or vocabulary activities rather than mechanical reading comprehension questions.

Another important implication is that since the students state the lack of time as a reason for not reading in English, extensive reading can be incorporated in about 10-15 minutes of the class so that the students can have the chance to read in English at their own pace.

Finally, as students have a great difficulty with the unknown vocabulary items in the reading passages, strategy-based instruction is essential to help them cope with the reading task, which, in turn will help them to be autonomous readers of English.

5.3 Limitations and Further Study

Reading attitude is a difficult concept to measure. In this study, one alternative is applied for that. However, it is not definitive. Different type of questionnaires can be given to further investigate the reading attitudes in L2.

Another limitation is that the interviewer was also the teacher of the class. Some student may be reserved to express their own true feelings towards the reading class and reading in English.

Some actions to add variety and fun element into reading classes are already employed. It can be valuable to conduct a second survey to determine student reactions to the new reading class and compare it to this study to identify possible changes in reading attitudes.

REFERENCES

Brown, H.D. (2000). *Principles of language learning and teaching (4th ed.).* New Jersey:Prentice-Hall, Inc.

Camiciottoli, B. (2001). Extensive reading in English: habits and attitudes of a group of

Italian university EFL students. *Journal of Research in Reading*, 24(2), 135. Retrieved from EBSCO*host*.

Karim, N. S. A. & Hasan, A. (2007). Reading habits and attitude in the digital age: Analysis of gender and academic program differences in Malaysia. *The Electronic Library*, 25(3), pp. 285-298. doi: 10.1108/02640470710754805

McKenna, M.C. & Kear, D. J. (1999). Measuring attitude toward reading: a new tool for teachers. *The Reading Teacher* , 43(9), 626-639. Retrieved January 3, 2011, from http://web.unbc.ca/~chasteac/692_files/pdf%20files/ERAS_Reading%20Teacher.pdf

Perez, E. O. (2007). Reaching the habit of reading for pleasure. *Encuentro*, 17, pp. 57-61. Retrieved January 4, 2011 from http://www.encuentrojournal.org/textos/Ortiz.pdf

Swalender, L. & Taube, K. (2007). Influences of family based prerequisities, reading attitude, and self-regulation on reading ability. *Contemporary Educational Psychology*, 32(2), 206-230. doi: 10.1016/j.cedpsych.2006.01.002

Wigfield, A., Guthrie, J. T. & McGough, K. (1997). *A questionnaire measure of children's motivations for reading*. Instructional Resource No. 22. ERIC#: ED394137. Retrieved November 24, 2010 from http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED394137.pdf

Worrell, F. C., Roth, D. A., & Gabelko, N. H. (2007). Elementary reading attitude survey (ERAS) scores in academically talented students. *Roeper Review*, 29(2), 119-124. Retrieved from EBSCO*host*.

Yamashita, J. (2004). Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 16(1). Retrieved January 4, 2011 from

http://nflrc.hawaii.edu/rfl/april2004/yamashita/yamashita.html

APPENDIX A-QUESTIONNAIRE

QUESTIONNAIRE ON READING IN ENGLISH

The purpose of this questionnaire is to collect information on the habits, motivations and opinions of the students concerning reading in English.

The questionnaire has 52 items in total and takes about 25 minutes to fill out. All answers will be anonymous. Thank you for taking the time to answer these questions thoughtfully and sincerely.

GENERAL INFORMATION

1. Gender: Female _____ Male _____

2. Age: _____

3. How many years have you studied English? _____

4. During your previous studies, did you have access to books in English to read?

always ____ usually ___ often _____ sometimes _____ never ____

5. In the past, were you encouraged to read in English by a teacher?

always ____ usually ___ often _____ sometimes _____ never ____

6. In English, how would you rate your comprehension level?

very good ____ good _____ average _____ low _____

Instruction: Please circle the option that applies to you.

1 Yes/ Always 2 Often 3 Sometimes 4 No/Never

	Yes/Always			**No/Never**
1. I like hard, challenging books in English.	1	2	3	4
2. I know that I will be successful in reading skill this year.	1	2	3	4
3. I do as little schoolwork as possible in reading in English.	1	2	3	4
4. If the teacher discusses something interesting, I might read more about it.	1	2	3	4
5. I read in English because I have to.	1	2	3	4

6. I like it when the questions in books make me think. 1 2 3 4

7. I read about my hobbies to learn more about them. 1 2 3 4

8. I am a good reader in English. 1 2 3 4

9. I read fantastic and fictional books in English. 1 2 3 4

10. I like being the only one who knows an answer in something we read. 1 2 3 4

11. I read to learn new information about topics that interest me. 1 2 3 4

12. My friends sometimes tell me I am a good reader in English. 1 2 3 4

13. I learn more from reading than most students in the class. 1 2 3 4

14. I like to read about new things in English. 1 2 3 4

15. I like when the teacher says I read well in English. 1 2 3 4

16. I like being the best at reading in English. 1 2 3 4

17. I look forward to finding out my reading score in English. 1 2 3 4

18. My friends and I like to exchange things to read in English. 1 2 3 4

19. I don't like reading in English when the words are too difficult. 1 2 3 4

20. I always do my reading work exactly as the teacher wants it. 1 2 3 4

21. I usually learn difficult things by reading in English. 1 2 3 4

22. I don't like vocabulary questions in English. 1 2 3 4

23. Complicated stories are no fun to read. 1 2 3 4

24. I am happy when someone recognizes my reading in English. 1 2 3 4

25. Finishing every reading assignment in English is very important to me. 1 2 3 4

26. I talk to my friends about what I am reading in English. 1 2 3 4

27. If I am reading about an interesting topic, I sometimes lose track of time. 1 2 3 4

28. I like to get compliments for my reading in English. 1 2 3 4

29. Grades are a good way to see how well you are doing in reading English. 1 2 3 4

30. I like to help my friends with their schoolwork in reading English 1 2 3 4

31. I read to improve my grades in English. 1 2 3 4

32. My mother or father asks me about my reading grade in English. 1 2 3 4

33. I enjoy a long, involved story or fiction book in English. 1 2 3 4

34. I like to tell my family about what I am reading in English. 1 2 3 4

35. I try to get more correct answers than my friends in English. 1 2 3 4

36. If the topic is interesting, I can read difficult materials in English. 1 2 3 4

37. I enjoy reading books about people in different countries in English. 1 2 3 4

38. I read a lot of adventure stories in English. 1 2 3 4

39. I always try to finish my reading on time in English. 1 2 3 4

40. If a book is interesting, I don't care how hard it is to read. 1 2 3 4

41. In comparison to other activities I do, it is very important to me to be a good reader. 1 2 3 4

42. I like to finish my reading in English before other students. 1 2 3 4

43. In comparison to other skills in English, I am best at reading. 1 2 3 4

44. I am willing to work hard to read better than my friends in English. 1 2 3 4

45. I don't like it when there are too many people in the story. 1 2 3 4

46. It is very important to me to be a good reader in English. 1 2 3 4

BÖLÜM 15

AB Eğitim Programları

GENÇLER ARASINDA ULUSLAR ARASI GÖNÜLLÜ HİZMET VE KÜLTÜRLERARASI ÖĞRENME

INTERNATIONAL VOLUNTARY SERVICE AND INTERCULTURAL LEARNING AMONG YOUNG PEOPLE

Fahri ÇAKI[12]

Özet

Uluslar arası gönüllülük, yaygın eğitim ve kültürlerarası öğrenme için önemli bir araç olarak düşünülür. Avrupa Komisyonu'nun Avrupa Gönüllü Hizmet Programı (AGH), gençler için bu tür eğitim ve öğrenme deneyimleri yaratmak için geliştirilen özel bir eğitsel programdır. Türkiye 6 yıldan fazla bir süredir bu programın uygulanmasında aktif rol almaktadır ve bu bağlamda ciddi bir deneyim birikimi sağlamıştır. Türkiye'de gerçekleşen uluslar arası gönüllülük deneyimlerinin incelenmesi özellikle önemlidir çünkü böyle Müslüman bir toplumda uluslar arası gönüllü hizmet deneyiminin diğer Avrupa toplumlarına göre çok daha fazla kültürel zorluklar yaratacağı düşünülebilir.

Bu makale, sosyolojik bir perspektiften hareketle AGH Programı dâhilinde uluslar arası gönüllülüğün etkilerini araştırmayı amaçlamaktadır. Gençlerin uluslar arası gönüllü hizmet deneyimleri süreci ve sonrasında ev sahibi ülke kültürüne karşı algı ve tutumlarının değişip değişmediği veya hangi boyutlarda değiştiği ana araştırma sorusu olacaktır.

Araştırma verileri, 2007-2011 yılları arasında Balıkesir'de iki farklı kuruluşta AGH deneyimi yaşayan 30 gönüllüyle yapılan ve derinlemesine mülakat tekniği kullanılan etnografik bir alan araştırmasından gelmektedir. Ek olarak, iki ev sahibi kuruluşun 8 çalışanıyla yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler de kullanılacaktır.

Araştırmanın ana bulguları uluslar arası gönüllü hizmet deneyimlerinin karmaşık bir motivasyonlar seti çerçevesinde yaşandığını, gençlerin kişisel gelişim ve sosyal becerilerine ciddi katkılar sağladığı ancak kültürlerarası öğrenme bağlamındaki olumlu etkilerin sınırlı

[12] Balıkesir Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü öğretim üyesi

kaldığı hususlarıdır. Makale, kültürlerarası öğrenme etkilerinin sınırlılığının Avrupalı gençler arasında çok köklü bir şekilde yer edinen Avrupa-merkezci bakış açısıyla ilişkilendirilmesi gerektiği ve eğitim politikalarında kültürlerarası öğrenme söyleminin belirleyiciliğine ihtiyatla yaklaşılması gerektiği çıkarımıyla sona ermektedir.

Anahtar kelimeler: Uluslararası gönüllülük, kültürlerarası öğrenme, Avrupa Gönüllü Hizmeti, Türkiye'de gönüllülük.

Abstract

International voluntarism is considered to be an important venue for non-formal education and intercultural learning. European Voluntary Service (EVS) Program of European Commission is a specific program to generate such educational and learning experiences for young people. Turkey has been involved in the implementation of this program for more than 6 years and accumulated a significant level of experiences in this context. International voluntary experiences taking place in Turkey is specifically interesting to examine because international voluntary action in such a Muslim country may create much more cultural challenges than all other European countries.

From a sociological perspective, this paper aims at exploring the effects of international voluntarism, within the context of EVS Program, in terms of whether, or to what extent, young people's perception of and attitudes towards the host country's culture get changed during and after international voluntary experience.

The data for this exploration comes from an ethnographic research conducted with 30 European Voluntary Service volunteers who volunteered in two different organizations in Balıkesir, Turkey between 2007 and 2011. Additionally, data was gathered and used through focus group interviews with 8 staff members of host organizations.

The findings indicate that international voluntary service experiences take place with a complex set of motivations and that it significantly contributes to the personal development and social skills of young people. However, positive effects of such experiences are limited in terms of intercultural learning. It is concluded that this limited effect is associated with deeply rooted Eurocentric perspective among European young people and that a precautious attitude might be appropriate before making the discourse of intercultural learning as one of the leading principles of educational policies.

Keywords: International voluntarism, intercultural learning, European Voluntary Service, voluntarism in Turkey.

1. GİRİŞ

İkinci Dünya Savaşından sonra öncelikle Avrupa ülkeleri arasında daha sonra tüm Dünyadan yaygınlaşan ve hem gençler hem resmi ve sivil toplum kuruluşları tarafından ilgiyle karşılanan uluslar arası gönüllülük, yaygın eğitim ve kültürlerarası öğrenme için önemli bir araç olarak düşünülür. Avrupa Komisyonu'nun Avrupa Gönüllü Hizmet Programı (AGH), gençler için bu tür eğitim ve öğrenme deneyimleri yaratmak için geliştirilen özel bir eğitsel programdır. 1980'li yıllardan beri uygulanan ve Avrupa Komisyonu tarafından finanse edilen bu programın katılımcı gençler için olduğu kadar yerel topluluklar için de birçok faydası olduğu geniş kabul gören bir varsayımdır. Bu bağlamda kişisel gelişim, sosyal beceriler, emek piyasasında avantaj kazanma gibi faydaların yanı sıra kültürlerarası öğrenme de en kalın çizgilerle vurgulanan çıktılar olarak zikredilir.

Uluslar arası gönüllü hizmet faaliyetlerinin yaygınlaşmasıyla birlikte bu alana odaklanan kuramsal ve deneysel araştırmaların sayısı da hızla artmaktadır. Özellikle son yirmi yılda, uluslar arası gönüllü hizmetin etkileri bağlamında sözü edilen görüş ve varsayımları tartışma konusu yapan akademik çalışmalar iki genel eğilim benimsemiş görünmektedir. Söz konusu görüş ve varsayımları doğrulayıcı çalışmalar ve bunlara kuşkucu ve eleştirel yaklaşan çalışmalar. Kavramsal çerçeve başlığı altında bu çalışmalara ayrıntılı değinilecektir. Ancak burada her iki türden de çalışmaların, uluslar arası gönüllü hizmet faaliyetlerinin etkilerinin *ortamsal koşullara* bağlılığı hususunda fikir birliği içinde oldukları vurgulanmalıdır.

Avrupa ülkelerinden oldukça farklı bir ortamı temsil ettiği düşünülen Türkiye 6 yıldan fazla bir süredir AGH Programı çerçevesinde aktif rol almaktadır ve bu bağlamda ciddi bir deneyim birikimi sağlamıştır. Türkiye'de gerçekleşen uluslar arası gönüllülük deneyimlerinin incelenmesi özellikle önemlidir çünkü böyle Müslüman bir toplumda uluslar arası gönüllü hizmet deneyiminin diğer Avrupa toplumlarına göre çok daha fazla kültürel zorluklar yaratacağı düşünülebilir.

Bu makale, sosyolojik bir perspektiften hareketle AGH Programı dâhilinde uluslar arası gönüllülüğün etkilerini araştırmayı amaçlamaktadır. Gençlerin uluslar arası gönüllü hizmet deneyimleri süreci ve sonrasında ev sahibi ülke kültürüne karşı algı ve tutumlarının değişip değişmediği veya hangi boyutlarda değiştiği ana araştırma sorusu olacaktır. Diğer bir deyişle, makale, AGH deneyimlerinin kültürlerarası öğrenme düzleminde ne kadar başarılı sonuçlar yarattığı sorusuna odaklanacaktır.

Konu önce kavramsal çerçevede incelenecektir. Bu bağlamda, "kültürlerarası öğrenme" ve "uluslar arası gönüllü hizmet" kavramları tarihi ve toplumsal değişimlerle ilişkileri, anlam ve tanımlamaları, ve içlerini dolduran temel görüş ve ilkeler çerçevesinde tartışılacaktır. Bu kavramlara ilişkin literatürde öne çıkan kuramsal ve deneysel çalışmalara atıflar yapılacaktır.

İkinci olarak, araştırmanın yöntemsel tercihleri ve uygulamaları betimlenecektir. Araştırma sorusu ve önemi, örneklem ve veri toplama süreçleri açıklanarak araştırmanın ve verilerin bağlamı okuyucuya açık hale getirilecektir.

Araştırma bulguları belli alt başlıklar halinde düzenlenmiş ve sunulmuştur. Bu alt başlıklar belirlenirken literatürde öne çıkan temel görüşler ve tartışma noktaları esas alınmıştır. Bu meyanda araştırma bulguları; a) gönüllü profili, b) proje ortamı ve süresi, c) genel memnuniyet, d) kişisel gelişim ve öz-farkındalık, e) Türkiye algısı ve kültürlerarası öğrenme, ve f) kültürlerarası öğrenme ilkeleri alt başlıkları altında sunulmuştur. Bulguların yorumlarla birlikte sunulmasında bir sakınca görülmemiştir çünkü bunlar birbirlerinden kolayca ayırt edilebilir bir yapı arz etmektedirler.

Makale, sonuç bölümünde bulguların genel bir özetini vermekte, hem araştırmanın kendi sınırlılıklarını hem de kültürlerarası öğrenme söyleminin iç sınırlılıklarını belirlemekte ve bu söylemin eğitim politikalarına yön veren temel bir ilke olması ihtimaline karşı bir öneriyle sona ermektedir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Kültürlerarası öğrenme (KAÖ), çağdaş toplum yaşamının gereği olarak ortaya çıkan iki eğitim anlayışından birisinin temel taşıdır. *Çok-kültürlü eğitim*, farklı kültürlerin kabulünü

veya en azından onlara toleransı üretmek için öteki kültürler hakkında öğrenmeyi dizayn eder. Öte yandan, *kültürlerarası eğitim* ise, pasif bir birlikteliği sağlamanın ötesine geçmeyi ve farklı kültürel grupların anlaşılmasını, onlara saygı duyulmasını ve onlar arasında diyalog kurulmasını sağlayarak çok-kültürlü toplumlarda birlikte yaşmanın yollarını geliştirmeyi ve bunu sürdürülebilir kılmayı başarmayı amaçlar (Unesco 2006; 18). Kültürlerarası eğitim, çok-kültürlü eğitim anlayışına göre daha geniş ve üst düzey bir anlayış olarak değerlendirilir. Kültürlerarası eğitim, kendisini çağdaş yaşam koşullarının bir gereği olarak lanse eder ve kültürler arası öğrenmeyi temel hedef olarak benimser.

2.1. KÜLTÜRLER ARASI ÖĞRENME (KAÖ):

Kültürlerarası öğrenme (KAÖ) kavramsal olduğu kadar pratik bir geçmişe de sahiptir. Kavram, sosyal, siyasal, küresel değişim ve dönüşümlere paralel bir evrim geçirmiştir. Almanya'da, örneğin, *Ausländerpädagogik* (yabancıların eğitimi) kavramı ülkedeki yabancı işçilerin "misafir", yani geçici kabul edildikleri dönem boyunca (1970'ler) tercih edilen bir kavram iken, bu işçilerin ülkede kalmaya kararlı daimi etnik gruplar olduğu anlaşılmaya başlandığında eleştirilere maruz kalmış ve "kültürlerarası eğitim" ile değiştirilmiştir (*Roth, J. 1999*).

Yakın bir süreye kadar, belirli Batılı değerler ve kültürler (modernizm, ilerleme, teknoloji, demokrasi, özgürlük vb) Batı-dışı toplumlarca sorgusuz bir şekilde çekici bulunmuşsa da 1980'lerden itibaren Dünyanın farklı bölgelerinde insanların kendi kültürel köklerine yakın bir ilgi geliştirmeye başladıkları söylenebilir. Bu ilgi Batılı toplumlarda yaşayan göçmenleri de etkisi altına almaktadır. Bu gelişme, Batı toplumlarında kültürlerarası eğitim ve KAÖ kavramlarını gündeme getiren faktörlerden birisidir.

Günümüz dünyasında KAÖ, non-formal eğitimin olduğu kadar formal eğitimin de temel ilkelerinden birisi haline gelmektedir. Her iki eğitim alanlarında da KAÖ ilkesine yönelik programlar uygulanmaktadır. "Düzeyi, formatı ve odağı ne olursa olsun [KAÖ amaçlı] her program, kültürlerarası eğitimin kültürlerarası öğrenmeye ve dolayısıyla küresel vatandaşlığa katkıda bulunduğunu iddiasını sürdürmektedir" (Bennett, 2009; 1).

AB Yaşam-boyu Öğrenme Programı tarafından finanse edilen *Moving Beyond Mobility Konferansı'*nda benimsenen tanımlamaya göre KAÖ, "*kişinin kendi kültürü de dahil olmak üzere, öznel kültürel ortamlara farkındalığının artışını ve bu ortamlar içinde duyarlı ve yetenekli bir şekilde etkileşim becerisinin gelişimini ifade eder*" (Bennett, 2009; 3).

Berger ve Luckman'ın kavramsallaştırmasının izinde giden Bennett, kültürü nesnel ve öznel olmak üzere iki türe ayırır. *Nesnel kültür* "birbiriyle etkileşim içinde bulunan bir grup insan tarafından yaratılan ve korunan kurumsal, siyasal, tarihsel koşullarken", *öznel kültür* "belirli bir ortamda etkileşim içinde olan insanların dünya görüşüdür" (Bennett, 2009; 4). Nesnel kültür, mimari ve sanatsal eserler, kılık-kıyafet, yeme-içme gibi görünür boyutu, öznel kültür ise, değerler, inançlar, iletişim stilleri, çatışma ve çatışmaya ilişkin çözüm kalıpları gibi daha az görsel boyutu oluşturur (Paige, 2004; 88). Öznel kültür insanların dünyayı nasıl algıladıklarını, iletişimi ve rutin dünyevi işleri nasıl organize ettiklerini gösteren kültürdür. Yurtdışında gönüllü hizmet yapmak ya da yurtdışında formel eğitim almak (örneğin Erasmus programıyla) gibi girişimlerin amacı Bennett'in vurguladığı gibi öznel kültürü öğrenmeye dayanır. Örneğin bir Fransız gencin Türkiye'de gönüllü hizmet yapması ya da formel eğitim almasının temel amacı ve yararı Türkiye'nin nesnel kültürünü (Türk tarihi, siyasal yapısı, edebiyatı vb.) öğrenmeyle ilişkili olmaktan ziyade, bu etkinliğin Türkiye'ye özgü öznel bir kültür içinde gerçekleşmesidir (Bennett, 2009; 4). Dolayısıyla, yurt dışı hareketlilik faaliyetlerinin en önemli çıktısı "görünen kültürü" değil, "görünmeyen kültürü" keşfetme yetkinliğidir.

Türü, formatı, odak noktası ne olursa olsun öznel bir kültürel ortamda gerçekleşen KAÖ aktivitesinin en sıklıkla zikredilen etkilerinde birisi *kişinin kendisi hakkında farkındalığının* gelişmesidir (Bennett, 2009; 5). Bu kişinin hem kendi ulusal kültürü hem de kendi öz karakteri ve kapasiteleri hakkında bir keşif deneyimidir. Dolayısıyla, KAÖ deneyimi kültürel farklılıkların algılanması sonucunu da doğurur. KAÖ'nin en fundamental prensibi (öteki ile) diyaloga girmektir (Hunfeld, 1997; 3 ve Crichton vd., 2004; 4). KAÖ, kişinin kendi kültüründen vazgeçip öteki'nin kültürünü benimsemesi ve içselleştirmesi anlamına gelmez. Bu ikisinin arasında bir yerde kendisini konumlandırması, Claire Kramsch'ın (1993) deyimiyle (Hunfeld, 1997'den alıntı; s. 8). "üçüncü bir kültür" pozisyonunu almasıdır. Bu pozisyonda "tüm davranışlar (hem ötekinin hem de kişinin kendi davranışları) kendine özgü kültürel bir ortam (context) içinde yer alır şekilde görülürler" (O'Dowd, 2003;120).

Bennett, kültür öğrenme ile kültürlerarası öğrenme arasında da önemli bir fark gözetir. Kültür öğrenme, belirli bir yabancı kültür hakkında bilgi ve belki o kültür içinde hareket etme becerileri edinmektir. Öte yandan, kültürler arası yetkinlik kazanmak ise çok geniş bir

kültürel farklılık çeşitliliklerini teşhis edebilme ve onlarla başa çıkabilme olanakları veren genel kültür kategorileri geliştirmektir (Bennett, 2009; 5).

KAÖ deneyiminin etkilerinden bir başkası da kültürlerarası duyarlılık (sensivity) ve yetkinlik (competence) gelişimidir. Bir başka deyişle KAÖ, kültürün nasıl öğrenileceği bilgisine dayandığı için başka kültürel ortamlara da transfer edilebilir. Örneğin, Türkiye'de kültürler arası duyarlılık geliştiren bir genç bu duyarlılığı Gürcistan'da veya Mısır'da da uygulayabilir. Bununla birlikte, insanlar genellikle kültürler arası duyarlılıklarını abartma eğilimi taşırlar. Bennett bunu araba kullanmaya benzetir. Her kes kendisinin iyi araba kullandığını sanır ama gerçekte öyle olmayabilir.

Kültürler arası yetkinlik, Koester ve Lustig'e göre (Brown 2009'dan alıntı; s. 242), saygı, empati, kültürel bilgi, anlaşmazlıklara tolerans ve etkileşimi yönetme kapasitesi nitelikleriyle ilişkilidir. Paige'e (2004; 79) göre de, genel olarak, kültürler arası yetkinlik, "kişinin farklı kültürel ortamlarda diğer kültürlerden insanlarla etkin bir biçimde etkileşim ve iletişim kurabilme yeteneğine işaret eder." Epp (2007; 68-69), kültürlerarası yetkinliğin başarısı için tutumlarda (özellikle önyargılarla ilgili olarak) bir değişimin yaşanması, kişinin kendinin farkına varması, ve ötekine empati duymasının gerekliliğini vurgular. Paige'e göre (2004; 89), "branşı ne olursa olsun, günümüz dünyasında tüm profesyoneller için kültürlerarası becerilerin hayati önem taşıdığı" iddia edilebilir

KAÖ'nin beklenen sonuçları vermesi belli koşullarla ilişkilidir. Bu koşulların en önemlilerinden birisi, sürece müdahaledir (Bennett, 2009; 12). Müdahale, KAÖ deneyimi yaşayacak olan bireylere ayrılış-öncesi ve varış-sonrası eğitim seminerleri vermek, antropoloji derslerine katılımını sağlamak, ev sahibi kuruluşta bir rehber (mentör) temin etmek, düzeli aralıklarla değerlendirme toplantıları düzenlemek gibi eğitsel ve kolaylaştırıcı formlar alabilir. Bu bağlamda, Stiehr vd.'ne göre, yurt dışında bir hareketlilik (örneğin gönüllülük) programına katılacak olan kişilerin hareketlilik öncesinde buna hazırlanması "fundamental bir gerekliliktir" (Stiehr vd. 2010; 3).

KAÖ bir gelişim süreci olarak anlaşılabilir ki bu süreçte odak noktası birey ve bireyin kendisine yabancı kültürel pratikleri anlaması ve kabullenmesinde değişimdir. Bu süreç, bireyin geçmişindeki ethnocentric bir perspektifle başlar ve bireyin iki boyutlu bir kültürel perspektif geliştirmesiyle sonuçlanır. Diğer bir deyişle, KAÖ sürecinde, birey kültürel farklılıkları kendi davranış kalıplarıyla birleştirir ve eşzamanlı olarak hem kendisinin hem de

ötekinin kültürünü bilme ve anlama becerilerine sahip olur. Açıktır ki, bunun gerçek yaşamda ne kadar gerçekleşeceği çevresel koşullara ama en çok da bireye bağlıdır (*Roth, J. 1999*). KAÖ ile ilgili birçok araştırıcı yurtdışında gerçekleşecek olan hareketliliklerde yurtdışında yaşama süresinin KAÖ üzerindeki etkisine vurgu yaparlar. Buna göre, süre ne kadar uzun olursa KAÖ deneyiminin etkileri o kadar güçlü olur (Stiehr vb. 2010; 3).

British Council- Teaching English web sitesinde yer alan bir makale de KAÖ'yi "kişinin kendi kültürünü ve Dünyadaki öteki kültürleri daha iyi anlaması ve daha fazla farkındalık geliştirmesi süreci" olarak tanımlamaktadır. Buna göre, KAÖ'nün amacı, "uluslar arası ve kültürler arası hoşgörü ve anlayışı arttırmaktır" (Rose, C., 2003). KAÖ'nin olmadığı bir ortamda her iletişim ve etkileşim denemesinin yanlış anlamalar ve yanlış kavramsallaştırmalar sorunu yaşayacağı varsayılır.

KAÖ ve dil arasında çok sıkı bir ilişki olduğu kabul edilir. "Dilin kendisi kültürce belirlenir" (Rose, C., 2003). Bu nedenle, farklı bir dili öğrenmenin yolu onu kültürüyle birlikte öğrenmekten, farklı bir kültürü öğrenmenin yolu da onun diliyle birlikte öğrenmekten geçer.

KAÖ'ye aracılık edebilecek birçok yol ve araçtan söz edilebilir. Formel eğitim ortam ve müfredatına ilişkin özel dizaynlar, internet ağları vb. Nitekim örneğin, farklı kültürlerden insanların internet üzerinden birbirleriyle kültürel irtibata geçmesinin KAÖ'ye yol açıp açmadığı çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Bunlardan bazıları (Belz, 2002 ve O'Dowd, 2003) bu bağlamda şüpheci bir tavır alırlarken bazıları (Furstenberg, Levet, English, & Maillet, 2001 ve von der Emde, Schneider, & Kötter, 2001) da daha olumlu görüşler ileri sürmüşlerdir. KAÖ süreci çok-kültürlü üniversite ortamlarında da araştırılmıştır. Örneğin, İngiltere'nin güneyinde bir üniversitede lisansüstü öğrencilerle yapılan etnografik bir araştırma, İngiliz öğrencilerle Asyalı öğrencilerin çok-kültürlü üniversite ortamına rağmen etnik/bölgesel kutuplaşmayı tercih ettikleri ve ortaya çıkan gettolaşma nedeniyle KAÖ'nin pek gerçekleşmediği sonucuna varır (Brown 2009; 249).

Konuyla ilgili bu gibi farklı verilere ve görüşlere rağmen, kişinin kendi ülkesi dışına seyahat etmesi ve belli bir süre yabancı bir toplumda yaşaması KAÖ bağlamda en çok önerilen ve etki gücüne en çok inanılan bir yoldur. Bu şekilde yeni ve yabancı bir kültürel ortamda gerçekleşen KAÖ, iki tür sosyalleşmeyi içerir: Birincisi kişinin bir kültürde tamamladığı ilk sosyalleşme, diğeri ise belli bir süreklilik içinde dahil olduğu yeni ve tanıdık olunmayan kültür içindeki sosyalleşme (Kim, 1988; 37-38). Bu ikinci sosyalleşmeye muhatap olan birey

bir anlamda "yeni bir diaspora" pozisyonundadır. Uluslar arası gönüllülük programları gençlere bu imkanı sağlayan araçlardır.

KAÖ, deneyim ile anlamlandırma arasındaki ilişkinin bir sonucu olarak meydana gelir ve mutlaka bir yandan kişisel diğer yandan sosyal bir ortamda gelişir. Farklı kültürlerden insanlar bir araya geldiklerinde birbirlerine merak duygusuyla yaklaştıkları takdirde aralarında ortak değerler arayacaklar ve farklılıkları aşacaklardır. Aksine, bir üstünlük duygusuyla birbirlerine yaklaştıkları takdirde farklılıklar daha fazla önem kazanacaktır. Dolayısıyla, etkileşimdeki bireyler arasında bir üstünlük duygusunun olmaması KAÖ deneyimini ciddi etkileyebilecek bir husustur. Bu deneyimi etkileyebilecek diğer bir husus ise etkileşimin süresidir. Uzun süreli etkileşim KAÖ açısından daha gerçekçi ve istikrarlı etkiler yaratabilir.

Batılıların öteki ile ilişkilerine bir üstünlük duygusuyla yaklaşması muhtemel ve yaygın bir eğilimdir. Batı-merkezci ya da Eurocentric perspektifin ötekiye bakışı bireysel farklılıklar gösterebilir. Ama bu perspektife sahip olanlarda Batılı ya da Avrupalı olmak genellikle olumlu, Doğulu, Güneyli, öteki olmak olumsuz nitelikler canlandırır. Daha spesifik olarak ifade edilmesi gerekirse bu perspektif, Batılı/Avrupalı olmayı medeni, akılcı, seküler, gerçekçi, bireyci, gelecek-odaklı olarak kabullenirken Doğulu/Güneyli/Öteki olmayı bunların tersine barbar, gelişmemiş, duygusal, mistik/dindar, kolektivist, geçmiş-odaklı olarak kabul eder. (*Roth, J., 1999*). Gorski bu üstünlük duygusuna dayalı yaklaşımın varlığını sürdürdüğü sürece "eşitlikçi ve adil bir dünyanın kurulması ve korunmasını amaçlamayan her kültürlerarası eğitim ve kültürlerarası öğrenme süreçlerinin, ne kadar iyi niyetli olursa olsun, kolonyalizmin bir aracı olacaklarını" savunur (Gorski, 2007; 3).

Bu görüşler çerçevesinde, KAÖ sürecinde mevcut Eurocentric/ethnocentric bakış açılarının ciddi bir değişim geçirmesi, kültürün göreceliliğinin kavranması ve kültürel farklılıklara karşı saygı ve hoşgörü tutumlarının gelişmesi ve bunların davranış ve tutumlara aksetmesi gerektiği sonucu çıkarılabilir.

2.2. ULUSLAR ARASI GÖNÜLLÜ HİZMET (UGH) VE AVRUPA GÖNÜLLÜ HİZMET (AGH) PROGRAMLARI:

Gönüllülük "finanssal kazancı amaçlamayan, kişinin kendi özgür iradesiyle yapılan, üçüncü bir tarafa yarar sağlayan, kurumsal bir ortamda gerçekleşen çalışma" olarak tanılanabilir

(PPMI, 2009; 85). Gönüllülüğün temelinde *özgür irade* ve *finanssal kazanç beklememe*[13] ilkeleri olduğu söylenebilir (bazı ülkelerde zorunlu askerliğe alternatif olarak uygulanan *sivil hizmet* özgür irade temeline dayanmadığı için gönüllülük kabul edilmez). *Uluslar arası gönüllülük* ise, kişinin kendi ülkesi sınırları dışında yaptığı gönüllü faaliyetleri ifade eder.

Gönüllülüğün toplumsal normlar ve yapılar içindeki yeri ülkeden ülkeye farklılıklar gösterir.[14] Gönüllülüğün algılanma ve uygulanma biçimleri toplumların sadece din ve kültürel miraslarıyla değil, aynı zamanda onların tarihleri, politik özellikleri ve hatta coğrafi konumlarıyla bile ilişkilendirilebilir (Agerhem, S., 2004; 8). Özellikle Anglo-Sakson ülkelerinde ülke-içi gönüllülük oldukça büyük rakamlarla ifade edilir durumdadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD), örneğin, her yıl 1 milyon insanın gönüllü faaliyetlere katıldığı bildirilmektedir (Lough, B. J., McBride, A. M., Sherraden, M. S., 2009; 7).

Gönüllülüğün önemi ulus-devletler ve uluslar arası kuruluşlar tarafından gittikçe daha fazla kavranmakta ve hatta gençlik politikalarının temel taşlarından birisi haline gelmektedir. Birleşmiş Milletlerin 2001 yılını Uluslararası Gönüllülük Yılı ilan etmesi bu süreci hızlandıran bir unsur olmuştur.[15]

Gönüllülük (ve KAÖ) Avrupa Birliğinin de gençlik politikasına temel teşkil etmiştir. Gençlik Programı kapsamındaki Avrupa Gönüllü Hizmet (AGH) alt-programı Avrupa Birliği'nin bu alandaki politikalarının en görünür yönünü oluşturur. 1996 yılında başlatılan ve AB üye ülkelerin gençlerine uluslar arası gönüllü hizmet faaliyetleri için finanssal destek sağlayan AGH programına 2000 yılından itibaren aday ülkelerin gençleri ve hatta 2007'den itibaren AB'ye komşu ülkelerin gençleri de katılabilir hale gelmiştir. Programa katılacak gençlerin 18-30 yaş arasına olması şartı vardır; katılımın süresi 2 hafta ile 12 ay arasında değişebilmektedir.

Uluslar arası gönüllülüğün temel konsepti, "faklı sosyal ve kültürel arka planlardan insanları bir araya getirerek karşılıklı kültürlerarası öğrenme sağlamaktır" (Stiehr vd. 2010; 7).

---

[13] Finassal kazanç belememe ilkesi gönüllüye hiçbir ücret ödenemeyeceği anlamına gelmez. Aksine, gönüllünün yolculuk ve zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak için ücret ödeme durumlarına (özellikle uluslar arası gönüllülük programlarında) rastlanabilir.

[14] Güney ve Güneydoğu Asya ülkelerindeki farklı gönüllülük algılamaları ve uygulamalarının bir incelemesi için bkz. Agerhem, S. 2004. Yazar, söz konusu ülkelerde informal gönüllülüğün yaygın form olduğuna dikkat çeker.

[15] Örneğin, Latin Amerika, Kuzey Amerika, Avrupa ve Asya'dan seçilmiş 13 ülkedeki gönüllülük politikaları ve yasal düzenlemelere genel bir bakış için bkz. Nelson, T., 2005; 11-16.

Uluslar arası gönüllü hizmet, genellikle belli bir takvime dayalı sınırlı zamanlı, yapılandırılmış, sözleşme esaslı bir çalışmadır (Stiehr vd. 2010; 9). Gönüllü hizmet temelde özgeci (*altruistic*) bir eylem olarak düşünülür. Özgeci eylemler genlikle karşılık beklenmeksizin, başkalarına yardımcı olmak için ya da bir inanç uğruna yapılan eylemlerdir. Bununla birlikte, gerçek yaşamda salt özgeci motivasyonlara dayanan bir gönüllülük nadiren rastlanan bir durumdur. Nitekim günümüzde gönüllülüğün "giderek mesleki fırsatlar, kişisel gelişim gibi motivasyonlara dayandığı" ve bir "yatırım"a dönüştüğü ileri sürülmektedir (PPMI, 2009; 42). Özellikle marjinal/imkanları kısıtlı gençlik açısından gönüllü hizmetin kariyer geliştirme ve istihdam olasılıkları için güçlü bir araç olabildiğine dair araştırma sonuçları rapor edilmektedir (Pratt, James, 2005; 8). Uluslar arası gönüllülüğün motivasyon kaynakları üzerine yapılan araştırmalar içinde en sıklıkla zikredilen hususlar şunlardır: başkalarına yardım etmek, başka bir ülkeyi ve kültürü tanımak (KAÖ), yeni insanlarla tanışmak, farklı ve heyecan verici bir şey yapmak (iş ve eğitim gibi rutin yaşam aktivitelerinden uzaklaşmak), kendine meydan okumak ve limitlerini test etmek, yaşamın sonraki adımlarına karar vermek, yetenek ve becerileri geliştirmek, meslek seçimine karar vermek, ve/veya (ebeveynlerden uzaklaşmak gibi) kişisel nedenler (PPMI, 2009; 45-48; Lough, B. J.; McBride, A. M.; Sherraden, M. S., 2009; 13-15).

Zikredilen bu motivasyonlar aynı zamanda uluslar arası gönüllülüğün kişiye kazandırabileceği yararlar olarak da değerlendirilebilir. Bunlara ek olarak, uluslar arası gönüllüğün diğer önemli yararlarından/etkilerinden bazıları olarak bu tür gönüllülüğün sivil değerleri güçlendirmesi, sosyal ve siyasal katılımı arttırması, Avrupalılık bilincini gelişmesi (PPMI, 2009; 57-58), liderlik ve organizasyon becerilerinin ve iletişim ve problem çözme berilerinin geliştirilmesi (Lough, B. J.; McBride, A. M.; Sherraden, M. S., 2009; 7), bir topluluğa aidiyet ve sorumluluk hissinin gelişmesi (Nelson, T., 2005; 3) zikredilmektedir. Genel bir ifadeyle, uluslar arası gönüllülüğün, "kişinin insani ve sosyal kapitalini genişlettiği, onları daha olgun, otonom, sosyal ve donanımlı bireylere dönüştürdüğü, ileriki yaşamlarında onları daha hareketli ve emek marketinde daha şanslı kıldığı" ileri sürülmektedir (PPMI, 2009; 59, Gal vd. 2003; 26-27).

Uluslar arası gönüllülüğün gönüllüye olduğu kadar yerel topluma da yararları olduğu kabul edilir. Bu yararlar arasında, farklı ve yeni fikirlerin transferi, kültürlerarası kontak, uluslar arası tanınırlık ve işbirliği gibi hususlar vurgulanır. Ancak uluslar arası gönüllülüğün yerel/ulusal topluluğa ekonomik katkısı en çok dikkat çeken yararlardan birisidir. Emek gücü

bağlamında değerlendirilen bu katkının ABD ekonomisindeki payı, örneğin, yıllık 2.3 ile 2.9 milyar dolar olduğu tahmin edilmektedir (Lough, B. J.; McBride, A. M.; Sherraden, M. S., 2009; 7). ABD'nde vatandaşların gönüllü faaliyetlerini desteklemek için harcanan her 1 ABD dolarının geri dönüşünün 1.66 ABD doları olduğu hesaplanmaktadır (Gal vd., 2003; 2).[16] Gönüllü hizmet için harcanan zaman ücretli iş olarak düşünülüp hesaplandığında birçok ülkede çok büyük rakamsal değerlere ulaşılmaktadır. İşte bu nedenle gönüllülüğü "görünmeyen güç" (Nelson, T. 2005; 4) olarak adlandırmak da mümkündür.

İster ulusal isterse uluslar arası boyutta olsun gönüllülüğün sıklıkla tartışılan etkilerinden birisi de gönüllü faaliyetlere katılımın gençleri kişiye zarar veren anti-sosyal davranışlardan koruyup korumadığıdır. Konuyla ilgili çok sayıda araştırmayı inceleyen Wilson ve Musick, gönüllü faaliyetlere katılımın bu bağlamda ortalama bir düzeyde pozitif etkisi olduğu sonucuna erişirler (Wilson, John & Musick, Marc, 2000; 149). Benzer, şekilde gönüllü faaliyetlere katılımın en azından bazı kişilerin fiziksel ve zihinsel sağlığına pozitif bir etkisi olabileceği ama bunun daha çok topluma yarar sağladığı sonucuna varılmıştır (**Ziersch, A. M. & Baum, F. E., 2004; 298).**

Gönüllü yabancı bir ülkeye gittiğinde "kültürel bir valiz"i (Byram 1989: 111'den aktaran Epp 2007; 69) de beraberlerinde götürür. Bu valizin içinde sıklıkla "dünyayı kurtarmak" ve "yerlilere uygarlığı götürmek" gibi inançlar da yer alır. Gerçeklikle çatıştığı durumlarda bu inançlar gönüllüde hayal kırıklığı yaratabilir ve yerli halkla çatışma yaratabilir. Bunun önüne geçmek için gönüllülere ayrılış öncesinde ve varış sonrasında bir kültürel eğitim semineri verilmesi önerilir (PPMI, 2009; 52).

AGH projelerinde rol alan gençlerin yaygın şikâyetlerinden birisi yerel topluluktan yaşıtlarıyla yeterince ilişki kuramamaları ve bu nedenle küçük bir AGH gönüllüleri grubu içinde ilişkilerini sürdürüp yerel toplulukla entegre olamamalarıdır (PPMI, 2009; 55).

Uluslar arası gönüllülük faaliyetleriyle ilgili dikkat çeken bir husus bu faaliyetlere katılanların ağırlıklı olarak kadınlarda oluşmasıdır. Nitekim AGH projelerinin katılımcılarının ortalama % 70'i kadınlar, % 30'zu ise erkeklerden oluşmaktadır (PPMI, 2009; 45). Gönüllü profili açısından diğer önemli eğilimler şu şekilde özetlenebilir (Evans, Elisha & Saxton, Joe, 2005; 6-8):

- Orta sınıf bireyler diğer sınıfsal gruplara göre daha fazla gönüllülüğe eğilimlidirler.

[16] Gönüllülüğün Kanada ekonomisine katkısı için bkz. McClintock, Norah, 2004; 2. (Bu kaynak, gönüllü hizmet faaliyetleri yürüten/yürütmek isteyen kuruluşlar için rehberlik işlevi de görebilir.

- Gençler ve emekli yaşlılar, orta yaş yetişkinlere göre daha fazla gönüllü faaliyetlere katılırlar.
- Dindar bireyler dindar olmayanlara göre daha fazla gönüllü faaliyetlere katılırlar.

2.3. UGH VE KAÖ İLİŞKİSİ

Yukarıdaki bilgiler açıkça göstermektedir ki uluslar arası gönüllü hizmetin ve onun bir alt türü olan AGH'nin KAÖ ile yakından ve doğrudan bir ilişkisi vardır. Diyebilir ki, KAÖ, UGH'nin umulan sonuçlarından birisidir. UGH de, KAÖ'nün olası araçlarından birisidir. Gerçekte UGH ve KAÖ eğitim ve istihdam olgularıyla da yakından ilişkilidirler.

UGH deneyimi, informal bir eğitim deneyimidir ve hem kişilik gelişiminde, hem KAÖ sürecinde hem de bunlar sayesinde emek pazarında gençlere büyük kazançlar sağlama potansiyeline sahiptir.

UGH vesilesiyle genç insan, farklı bir sosyal ve kültürel ortamda yeni bilgi ve beceriler kazanabilir, yeni bir dil öğrenebilir, yaşam becerileri (takım çalışması, liderlik, iletişim, çatışma ve engelleri aşma vb) kazanabilir, kendini tanıyabilir; kişiliğini geliştirebilir ve olgunlaştırabilir, kültürlerarası öğrenme ve yetkinlik kazanabilir, iş/emek pazarında şansını arttırabilir.

KAÖ ve yetkinlik, diyalog, empati, duyarlılık, farklılıklara karşı saygı ve tolerans, önyargılardan arınma, öteki hakkında derinlemesine bir anlayış ve kavrayış, üçüncü bir kültürel pozisyon alma ilkelerine dayanır ve yeni kültürel koşullara transfer edilebilir.

3. METODOLOJİ

3.1. ARAŞTIRMA SORUSU VE ÖNEMİ

Uluslar arası gönüllü hizmet deneyimi her gönüllüde aşağı yukarı benzer bir KAÖ etkisi yaratmaz; aksine ortama ve kişiye göre farklı düzeylerde KAÖ etkisi yaratır ama her halde uluslar arası gönüllü hizmetin yapılmadığı bir duruma kıyasla bu deneyimin KAÖ açısından gönüllünün duygu, düşünce, kişilik ve davranışlarında göz ardı edilemeyecek değişimler yarattığı var sayılır. İlgili literatüre göre, UGH'in içinde yer aldığı ortam, kişisel kapasiteler, hazırlık faaliyetleri, süre ve taşınan "kültür valizi," KAÖ sürecini belirleyen temel

faktörlerdir. Bu araştırma, Türkiye'de AGH yapan Avrupalı gençlerin gönüllü hizmet deneyimlerini sayılan faktörler çerçevesinde incelemeyi ve KAÖ açısından nasıl sonuçlar doğurduğunu araştırmayı amaçlamaktadır. Daha spesifik olarak bu araştırma, Türkiye'de yaşanan AGH deneyimlerinin "kültür öğrenme" ile mi sınırlı kaldığını yoksa "kültürlerarası öğrenmeye" mi dönüştüğünü belirlemeye çalışacaktır.

AGH deneyimleri ağırlıklı olarak Avrupa ülkeleri arasında gerçekleşmektedir. Avrupa ülkeleri elbette farklı kültürlere sahiptir. Ancak Türkiye sahip olduğu tarihi ve kültürel mirasıyla hepsinden daha çarpıcı bir farklılık arz eder ve AGH deneyimlerinin özellikle KAÖ'ye etkisi bakımından gerçek bir test alanıdır. Bu nedenle, konunun Türkiye ortamında incelenmesi alana ciddi katkı sağlama potansiyeline sahiptir. Çalışma, akademisyenlere, sosyal çalışmacılara, gençlik çalışmacılarına, eğitimcilere ve eğitmenlere, ve uluslar arası düzeyde çalışanlara yararlı fikirler sağlayabilir.

3.1.1. YÖNTEM

Bu araştırma etnografik ve ağırlıklı olarak betimsel bir karakter taşımaktadır. Araştırmanın temel veri kaynağı Türkiye'de (Balıkesir'de) AGH yapan gençlerin öznel deneyimleri ve değerlendirmeleri olacaktır. Ek olarak, AGH projelerine ev sahipliği yapan kuruluş çalışanlarının gözlem ve algılamaları da destekleyici veri kaynağı olarak kullanılacaktır.

3.1.2. ÖRNEKLEM

Araştırmanın örneklemi kartopu/amaçlı örnekleme yoluyla oluşturulmuştur. Örneklemede gözetilen temel kriter iletmenlerin Türkiye'de en az 6 aylık bir süreyle gönüllü hizmet yapmış olmasıdır. İletmenler grubu, tamamen Avrupa ülkelerinden oluştuğu ve araştırma Balıkesir iliyle sınırlı olduğu için araştırmanın yanlı sonuçlar vermesi beklenebilir. Bu da genellenebilirlik açısından dikkatli olmayı gerektirse de araştırmanın önemini azaltmadığı düşünülmektedir.

Örnekleme dâhil edilen iletmenler ve ev sahibi kuruluş çalışanları iki kuruluşun AGH projeleri arasından seçilmişlerdir:

1) GESOGED (Gençlik Sosyal Gelişim Derneği): Bu kuruluş kapsamında 22 Gönüllü, 5 ev sahibi kuruluş çalışanı ile görüşmeler yapılmıştır.

2) INOBALUN (International Office at Balıkesir University): Bu kuruluş kapsamında da 8 Gönüllü, 3 ev sahibi kuruluş çalışanı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Gönüllü iletmenlerin tümü 2007-2010 yılları arasında Balıkesir'de AGH yapan gençlerden oluşmaktadır.

3.1.3. VERİ TOPLAMA

Araştırma verileri, e-mail üzerinden, açık uçlu sorulardan oluşan derinlemesine mülakat tekniğiyle toplanmıştır. (Gerektiğinde bazı gönüllülerle birden fazla kez e-mail ile irtibat kurulmuştur). Bu aşamada araştırmaya rehberlik etmesi için bu tür mülakat tekniğiyle ilgili yayınlara başvurulmuştur (Selwyn & Robson 1998; Seidman, 1998). E-mail mülakatları İngilizce dilinde gerçekleştirilmiş olup daha sonra yazar tarafından tamamı Türkçeye tercüme edilmiş, yoğun bir inceleme sonucunda ortaya çıkan önemli ve anlamlı başlıklar altında tasnif ve analize tabi tutulmuşlardır. Bunun yanı sıra, Türkiye'de Avrupa Gönüllü Hizmet projelerinin eşgüdümünden sorumlu resmi kurum olan Ulusal Ajans'tan alınan bazı istatistikî tablolar da kullanılmıştır.

Mülakat formu e-mail yoluyla deneklere eşzamanlı olarak gönderilmiş ve yanıtlar eşzamanlı olmaksızın toplanmıştır. Veri analizindeki avantajlarından dolayı tüm deneklere aynı sorulardan oluşan mülakat formu kullanılmıştır.

Bennett (2009; 6)'in de vurguladığı gibi KAÖ'nin etkileri ölçülebilir etkilerdir. Bu etkiler, kısa-vadeli, orta-vadeli ve uzun-vadeli etkiler olarak ölçülebilirler. Ayrıca bu etkiler, katılımcı üzerindeki etkiler, gönderici ve ev sahibi kuruluşlar üzerindeki etkiler ve yerel topluluk üzerindeki etkiler olarak da ölçülebilirler. Ek olarak bu etkiler, katılımcıların öznel algı ve değerlendirmeleri temelinde ya da nesnel ölçütlerle ölçülebilir. Bu araştırma, bu olasılıklardan içinde KAÖ'nin doğrudan katılımcı üzerindeki kısa ve orta-vadeli etkileri üzerinde odaklanacaktır ve gönüllülerin öznel algı ve değerlendirmelerini esas alacaktır.

Ev sahibi kuruluş çalışanlarıyla da odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri ses kayıt cihazına kaydedilmiş, çözümlemesi yapılmış ve mülakat formlarıyla birlikte anlamlı başlıklar altında tasnif ve analiz edilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Türkiye'de gönüllü hizmet eğilimi dünya ülkeleriyle karşılaştırıldığında oldukça gerilerde bir performans gösterdiği fark edilir. Türkiye'de yıl boyunca herhangi bir gönüllü hizmet faaliyetine katılan insanların oranı % 1,7 olarak görünmektedir. Oysa bu oran ABD'de %67,8, İsveç'te %56,4, Hollanda'da %49,8 ve diğer pek çok ülkede % 25'in üzerindedir (TEGV, 2008). Demek ki Türkiye'de formel gönüllü hizmet katılımı diğer ülkelere göre oldukça düşük bir oranda seyretmektedir.

Bununla beraber, Türkiye'nin 2004 yılından itibaren AGH programına dâhil olmasıyla bilirlikte gönüllü hizmete katılım hızla artmıştır. AGH istatistikleri, uluslar arası bağlamda hem gönüllü gönderme hem de yabancı gönüllülere ev sahipliği yapma bakımından son 7 yılda ciddi bir gelişim olduğunu göstermektedir.

Grafik 1: 2004-2011 Yılları AGH gönüllü Sayıları

Kaynak: Türk Ulusal Ajansı (www.ua.gov.tr)

Türkiye, AGH programı kapsamında 2004-2011 yılları arasında 2330 Türk gencini gönüllü olarak çeşitli ülkelere gönderirken aynı yıllar arasında 593 Avrupalı gence de ev sahipliği yapmıştır. Türkiye'de AGH yapan bu Avrupalı gençlerin AGH deneyimlerinin kültürlerarası öğrenme/yetkinlik açısından incelenmesini amaçlayan bu araştırma önemli bulgulara ulaşmıştır.

Araştırma bulguları, kültürlerarası öğrenme/yetkinlik ile ilgili yukarıda özetlenen literatürün vurguladığı temel faktörler çerçevesinde sunulacaktır.

4.1. GÖNÜLLÜ PROFİLİ

Tablo 1 gönüllülerin ülkelerine göre cinsiyet, eğitim seviyesi ve yaş grubu dağılımlarını göstermektedir. Buna göre, örneklemdeki gönüllülerin sadece 4'ü (%13,3) erkek, 26'sı (% 86,6) kadınlardan oluşmaktadır. Bu durum ilgili literatürün vurguladığı kadınların uluslar arası gönüllü hizmet faaliyetlerinde çok daha fazla yer aldığı gerçeğiyle uyum göstermektedir.

Yaş grupları açısından 21-23 yaş grubunun büyük çoğunluğu (18 kişi= % 60) oluşturduğu görülmektedir. Ek olarak, 18-20 yaş grubu örneklemin %16,6'sını (5 kişi) ve 24 ve üzeri yaş grubunun da %23,3'nü (7 kişi) oluşturduğu görülmektedir.

Son olarak, eğitim seviyeleri bakımından örneklemdeki gönüllülerin ağırlıklı olarak (23 kişi = %76,6) üniversite veya daha üst düzeyde eğitim almış oldukları görülmektedir. Bu da onların kültürlerarası öğrenme için gerekli entelektüel altyapı ve kapasiteye yeterince sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 1: Ülkelerine göre Gönüllülerin Cinsiyet, Yaş Grubu ve Eğitim Seviyesi Dağılımları

	SIKLIK (N=30						
	CİNSİYET		YAŞ GRUPLARI			EĞİTİM	
ÜLKE	Kadın	Erkek	18-20	21-23	24+	Lise	Üniversite+
Almanya	5	1	1	5		3	3
Fransa	5	1	2	3	1	2	4
İspanya	3		1	1	1		3
Macaristan	2			1	1		2
Letonya	3		1	2		1	2
Belçika	2			2			2
Yunanistan	1				1		1

Avusturya	1				1		1
İtalya		1			1		1
Litvanya	1			1			1
Danimarka	1			1		1	
Finlandiya	1			1			1
Çek Cum.		1			1		1
Ukrayna	1			1			1
TOPLAM	**26**	**4**	**5**	**18**	**7**	**7**	**23**

Gönüllülerin ülkeleri açısından örneklem grubu incelendiğinde de en fazla gönüllünün Almanya ve Fransa'dan (6'şar kişi) gelmiş oldukları dikkat çekmektedir.

4.2. PROJE ORTAMI VE SÜRESİ

Projelerin kentsel ortamı 300 bin nüfuslu bir il olan Balıkesir'dir. Bu il, 2004-2011 arasında Türkiye'de AGH yapan toplam 593 Avrupalı gencin yaklaşık % 10'una ev sahipliği yapmıştır (araştırmanın örneklem grubu da bunun yarısı kadar, yani % 5'dir).

Araştırmanın iletmenleri Balıkesir'de uluslar arası gençlik çalışmaları yapan bir dernek (Gesoged), bir de üniversiteden (Inobalun) seçilmişlerdir. Her iki kuruluş da eğitimciler ve öğrencilerle yakın işbirliği içinde çalışan kuruluşlardır. Ev sahibi kuruluşların bu özelliği, literatürde sıklıkla görüldüğü üzere gönüllülerin yerel gençlerle irtibat kuramama yönündeki yakınmalarının önüne geçilmesini sağlamaktadır.

Gönüllüler ilde yaklaşık 20 bin civarındaki üniversite öğrencisiyle doğrudan temas kurma şansına sahip olmuşlardır. Çok-kültürlü ortamlarda gözlemlenen gettolaşmanın aksine, tek-kültürlü bir ortamda (Balıkesir) yabancıya karşı kuşku ve dışlama yerine ilgi ve kabullenme gözlemlenmiştir. Bu husus gönüllülerin hemen hepsi tarafından en fazla ifade edilen hususlardan birisidir.

> *Balıkesir'de insanlar çok iyiler. Sokakta, otobüste, her yerde insanlardan yardım istemek, bir şeyler sormak, ya da onlarla sohbet etmek çok kolay. Bu konularda kendinizi çok rahat hissediyorsunuz bu da paylaşacak çok şey yaratıyor. Bir çaya ya da yemeğe davet edilmeniz olağan bir şey burada. Başlangıçta dükkân sahiplerinin içeri girer girmez size "buyrun" demesi ve hemen çay ısmarlaması benim için garip bir durumdu ama zamanla alışıyor insan (Marlene).*

> *AGH Türkiye'yi tanımak açısından iyi bir araçtı. Meşhur ve gerçek Türk konukseverliğini takdir ediyorum ve bunun bir mit olmadığını şimdi yakinen biliyorum (Sophie).*

Hem gönüllüler hem de yerli gençler birbirleriyle sosyal ilişki geliştirme hususunda çok hevesli bir tutum sergilemişlerdir.

> *AGH deneyimimin en iyi yönü Türk misafirperverliği ve Türklerin yabancılara karşı dostane tavırlarıydı (Zohair).*

> *Beni çevreleyen insanlar AGH deneyimimin en iyi tarafıydı (Kata).*

> *Ev sahibi kuruluşumuz gerçekten bizim önerilerimize açıktı ve sosyalleşmemize, kültürel faaliyetlere katılmamıza ve hatta üniversitede derslere katılmamıza yardım etme hususlarında çok yardımcı oluyordu. Türkiye birçok açıdan benim kalbimi çaldı ama en önemlisi Türk insanının dostluğu ve dışa dönüklüğüdür diyebilirim (Santa) .*

Yurtdışı deneyimlerinde gettolaşma kültürlerarası öğrenmenin önündeki en büyük engeldir. Ancak yukarıdaki ifadeler Balıkesir'de proje ortamının entegrasyon için çok elverişli olduğunu ve gettolaşma eğiliminin doğmadığını açıkça göstermektedirler.

İletmenler uzun süreli AGH projelerine katılan gönüllüler arasından seçilmişlerdir. Bu süre en az 6, en fazla 12 aydır. Bu nedenle KAÖ'nin başarılı sonuçlar vermesi için literatürün vurgu yaptığı "yeterince uzun süre" şartı gözetilmiş olunmaktadır.

Proje ortamı ve süresi birlikte düşünüldüğü zaman Balıkesir'de yer alan AGH projelerinin kültürlerarası öğrenme/yetkinlik için neredeyse ideal koşullara sahip olduğu çıkarımı yapılabilir.

4.3. GENEL MEMNUNİYET

Gönüllülerin neredeyse tamamı AGH deneyimlerinden büyük ölçüde memnuniyet (satisfaction) duyduklarını belirtmişlerdir.

> *Genel olarak ben AGH projemden memnun kaldım çünkü informal eğitim yoluyla çok şey öğrendim. Çok güzel bir ülke keşfettim, çok iyi insanlarla tanıştım. Ve gelecek yaşamımda ne yapmak istediğimi fark ettim (Matilde).*

Balıkesir'deki AGH projemde rol almış olmaktan dolayı çok memnunum. Özellikle buradaki koşullarımızı diğer ülke ve şehirlerde rol alan gönüllülerin anlattıklarıyla kıyaslarsak bizim projemizin en iyilerden birisi olduğunu rahatlıkla söyleyebilirim (Frida).

Başlangıçta proje ortamından ve rolümden memnun olmadığımı düşünüyordum ama aradan zaman geçince şimdi AGH'den beklediğim her şeyi elde etmiş olduğumu düşünüyorum. Birçok şey öğrendim ve bir birey oldum. Daha önce düşünmemin bile mümkün olmadığı birçok şeyler yaptım. Birçok arkadaşlar edindim. Benim beklentilerimin çok üstünde unutulmaz güzel bir deneyim oldu benim için (Santa).

Gönüllülerin bu ifadelerinden anlaşılıyor ki onların memnuniyetlerinin en önemli boyutları; kurulan arkadaşlıklar, Türk misafirperverliği ve sıcakkanlılığı ve öğrenme süreci olarak ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra, barınma koşulları, dil kursu, tabiat güzelliği ve yaşam ucuzluğu da memnuniyeti oluşturan diğer faktörler olarak zikredilmektedir.

Bununla birlikte gönüllülerin tatmin olmadıkları hususların da olduğu anlaşılmaktadır. Bu hususlar başlıca üç noktada toplanmaktadır: mentörlük ve aktivite yoğunluğunun yetersizliği, kadın olarak maruz kaldıkları bazı davranışlar (erkeklerin bakışları vb.) ve trafikteki düzensizlik.

1'den 10'a kadarlık bir ıskala üzerinden sanıyorum 9'luk bir memnuniyetim oldu. Mentorümün benimle çok fazla ilgilendiğini söyleyemem. Ayrıca kimsenin trafik kurallarına uymayışı da beni hep rahatsız etti. Burada trafik işaretleri adeta sadece dekorasyon için var (Fredy).

Genel olarak iyi zaman geçirdim, ülkeyi ve insanlarını sevdim. Ama proje aktiviteleri daha fazla olabilir ve daha iyi organize edilebilirdi (Evgenia).

Benim AGH projemin en kötü yanı sanki bir "fahişeymişim" gibi sokaklarda her zaman erkekler tarafından süzülüyor olmamdı. Genellikle kendimi Türk toplumuna entegre olmuş hissediyordum ama onlar bana öyle bakınca beni kabullenmediklerini düşünüyordum (Matilde).

Balıkesir'de çok kere sokaklarda yürürken bir kaza geçirmekten korktum ve burada hayatta kalıp kalamayacağımı düşündüm. Çünkü şoförler çok hızlı araç kullanıyorlar, ne onlar ne yayalar kurallara uymuyor, kimse kemer kullanmıyor vs. Ama daha sonra bu trafik oyununun nasıl oynandığını ben de anladım ve artık sokaklarda korkmadan yürüyebilir hale geldim (Lea).

Trafiğe ilişkin şikayet anlaşılır bir durumdur. Her ne kadar birkaç gönüllü "trafikteki düzensizlik içinde gizli bir düzen olduğunu" keşfettiklerini ifade etseler de genel olarak bu konudaki özensizlik yerli halk tarafından da kabullenilmektedir. Erkeklerin kadın gönüllüleri bakışlarıyla süzmeleri ise gönüllülerin aslında anlamakta güçlük çektikleri bir husus olarak belirmektedir. Bu süzmeler, "kabullenmemekle" değil, gönüllülerin kıyafetleriyle doğrudan ilgilidir. Çoğu kadın gönüllü nispeten dekolte sayılabilecek kıyafetleriyle ilgileri çekmişlerdir ki bu aslında yabancı kadınlara özgü bir durum değildir; benzer şekilde giyinen Türk kadınları da sokaklarda bakışları üzerlerine çekmektedirler. Ev sahibi kuruluş çalışanları gönüllüleri "dekolte kıyafet giymemelerinin onlar için daha iyi olacağı" hususunda defalarca uyarı ve önerilerde bulundukları halde buna riayet edilmediğini belirtmişlerdir. Bir bakıma, gönüllülerin kıyafetleri hususunda yerel normları anlamak ve onlara riayet etmek bakımından zafiyet gösterdikleri anlaşılmaktadır.

4.4. KİŞİSEL GELİŞİM VE ÖZ-FARKINDALIK

Kişisel gelişim AGH yapan gönüllülerin en sıklıkla vurguladıkları gelişimler/etkiler arasında yer alır. Kişisel gelişim, farklı boyutlar içerebilir. Kazanılan/geliştirilen bilgi ve beceriler ile kişiliğin olgunlaşması kişisel gelişim içinde önemli bir yer tutar. Nitekim araştırma bulguları AGH yapan gönüllülerin bu deneyimleri sonucunda kendini (karakterini, yeteneklerini) daha iyi tanıma, yeni bilgi ve beceriler kazanma, öz-güven, öz-saygı ve öz-yetkinliklerinin artışı, sorumluluk bilinçlerinin gelişmesi, dil becerilerinin gelişmesi (hem Türkçe hem İngilizce), zorlukları aşabileceklerine inançlarının yükselmesi gibi değişimler yaşadıklarına işaret etmektedir. Aşağıdaki alıntılar bu bulguları örneklendirecektir:

> *AGH deneyimim benim yeni diller (Türkçe ve İngilizce) öğrenmemi, İslam dinini tanımamı, Türk tarihini öğrenmemi, ve aynı zamanda AB Gençlik programını daha yakından öğrenmemi sağladı (Maria).*

> *Her ne kadar AGH bir dil kursu olmasa da kazandığım en önemli beceri dildir.AGH sayesinde İngilizcemi çok geliştirdim ve biraz Türkçe de öğrendim. Aynı zamanda sosyal beceriler geliştirdim ve Türk sanatı ebruyu ve Türk mutfağını öğrendim (Sophie)*

> *Sosyal becerilerimin çok geliştiğini ve kendimi diplomatik bir dille nasıl ifade edebileceğimi öğrendiğimi düşünüyorum (Joke).*

Türkçe konuşmayı öğrendim, daha açık fikirli birisi oldum ve artık çok daha bağımsız bir bireyim (Emilie).

Kendi harcamalarımı daha dikkatli ve etkili yapmayı, sosyal networkları kullanmayı, yönetimsel meseleleri tartışmayı ve NGO'ların nasıl işlediğini öğrendim (Christina).

İngilizcemi geliştirmek, kendimi Türkçe ve hatta İspanyolca ifade etmek, iletişim becerilerimi geliştirmek, çok daha yaratıcı ve yenilikçi olmak, yönetimsel beceriler geliştirmek vb. AGH deneyimi benim gelecek yaşamımda çok yararlı beceriler kazanmamı sağladı: zaman yönetimi, organizasyon, farklı kültürlerle çalışmak, iletişim becerileri, öncelikleri belirlemek.. Tüm bunlar günümüz işverenleri için çok değerli yeteneklerdir (Mica).

Görüldüğü üzere gönüllüler tarafından en çok vurgulanan becerilerden birisi Türkçe öğrenmektir. Ancak ev sahibi kuruluş çalışanları gönüllüler içinden sadece birkaç tanesinin Türkçeyi orta düzeyde öğrenebildiklerini, büyük çoğunluğunun Türkçe bilgisinin çok basit düzeyde kaldığını ifade etmektedirler. Örneğin çalışanlardan birisi şu tespitleri yapmaktadır:

Biz tüm gönüllülere haftada 6 saat Türkçe dersi verdiriyoruz. Çünkü yerli halk arasında İngilizce konuşma pek yaygın değil. Bir yıl gibi uzun bir süre burada kaldıkları için Türkçeyi öğrenmeleri şart. Aslında yurtdışındaki çoğu kuruluş bu dil kursu meselesine bizim kadar önem vermiyorlar. Ama ne yazık ki gönüllüler Türkçe derslerine pek önem vermiyorlar. Üniversite öğrencileri arasında İngilizce konuşabilen çok kişi olduğu için gönüllüler de o gençler de hep İngilizce konuşuyorlar ve Türkçeleri gelişmiyor (Fikret).

Bir başka çalışan da ilginç bir eğilimi ortaya koymaktadır:

Gönüllülerin hemen hepsi İngilizceyi biliyorlar. Ancak bazıları, özellikle Fransa ve Letonya'dan gelenlerin çoğu, Balıkesir'e geldiklerinde ne Türkçe konuşabiliyorlar ne de İngilizceleri yeterli oluyor. Bunlar projelerinin sonunda Türkçeyi hala öğrenmemiş oluyorlar ama İngilizceleri gayet iyi gelişmiş oluyor (Erhan).

Gönüllüler geliştirdikleri Türkçe becerilerini ölçücü bir sınava tabi olmamaktadırlar. Bu nedenle bu konuda nesnel bir ölçüt yoktur. Ancak çalışanların tespitleri daha fazla dikkate alınarak gönüllülerin Türkçe öğrenmekle ilgili savlarını abartma eğilimi gösterdikleri kabul edilmelidir. Nitekim bazı gönüllüler bunu destekleyici açıklamalar vermektedirler. Örneğin;

Ben Letonya'dayken Letonca ve İngilizcenin bana yeterli olacağını düşünüyordum. Halbuki buraya geldiğimde bir çok insanın 3-4 dil bildiğini fark ettim. Bu demektir ki iş

piyasasında rekabet edebilmek için benim de daha fazla dil öğrenmeye çalışmam lazım. Basit düzeyde Türkçeyi öğrenmiş bulunuyorum ama bundan sonra bunu daha da fazla geliştireceğim (Guna).

AGH'nin etkileri bağlamında gönüllülerin yukarıdaki ifadeleri onların pratik kaygılarla AGH yaptıklarına işaret ettiği gibi dil becerilerine ek olarak Türkiye ve Türk kültürü hakkında bilgi birikimlerini zenginleştirdiklerine ve iletişim becerilerini geliştirdiklerine de işaret ediyor. Ayrıca, gönüllü ifadelerindeki "daha açık fikirli olmak", "bağımsız bir birey olmak", "daha yaratıcı ve yenilikçi olmak" gibi kişilik değişimlerine atıflar da dikkat çekici bulunmalıdır.

AGH'nin kişilik gelişimine etkileri bu sıralananlarla sınırlı değildir. Gönüllüler ilgi çekici başka etkiler de zikretmektedirler. Örneğin bazı gönüllüler, eskisine oranla kendi bedenleriyle daha barışık hale geldiklerini ve kendilerini daha çekici görmeye başladıklarını ifade etmişlerdir.

Burada aldığım iltifatlardan dolayı artık kendime güvenim çok daha fazla. Her zaman yeterince güzel olmadığımı düşünürdüm ve kendimi pek sevmezdim. Ama burada her şey değişti. Şimdi daha cesurum ve kendimle daha barışık ve mutluyum (Guna).

Ek olarak, çoğu gönüllü AGH deneyimlerinin kendilerinde takım çalışması yapma becerilerinin ve bağımsızlık ve özgüven duygularının gelişmesine vesile olduğunu belirtmektedirler.

Ayrıca, ben takım çalışmasını pek sevmezdim her şeyi kendim yapmayı tercih ederdim. Ama burada sorumlulukları diğer insanlarla paylaşmayı ve takım çalışması yapmayı öğrendim. Bundan çok mutlu olduğumu hala söyleyemem ama eskisine göre şimdi daha iyi bir durumdayım (Sisy).

Artık hiç utangaç değilim. Kendime güvenim yüksek. Eskiye kıyasla çok daha sosyal birisi oldum (Zohair).

Buradaki AGH deneyimim kendi ülkemde yapamayacağım derecede iki ayağım üzerinde durabildiğim ve yaşamımı kontrol altına aldığım bir zamandı. Yurtdışında yeni bir kültürde yaşadıktan sonra, kendine daha çok güvenen ve daha bağımsız bir insan oldum. Esnekliği, sabırlı ve hoşgörülü olmayı öğrendim ve daha önce farkında olmadığım güçlü yönlerimin farkına vardım. Herhangi bir değişen yaşam deneyiminde olduğu gibi AGH deneyimimde de her zaman her şey kolay değildi. Ülkemi özlediğim, üzüldüğüm ve hayal kırıklığına uğradığım zamanlar da oldu. Ama bir yıllık AGH'den

sonra ben "tamamen yeni bir ben" olarak doğdum: güçlü, güvenli, Dünyaya açık bir ben (Natalija).

Gönüllüler, AGH deneyimlerinin birey olarak bizzat kendilerini daha iyi tanımalarına vesile olduğu gibi kendi kimlik ve kültürleri üzerinde daha fazla düşünmelerine ve farkındalık geliştirmelerine yol açtığını da ileri sürmüşlerdir. Gönüllüler bunu şöyle ifade etmektedirler:

AGH her gencin mutlaka yapması gereken bir deneyim. Yani AGH başkaları hakkında size çok şey öğretiyor ama daha önemlisi kendiniz hakkında da çok şey öğretiyor olması (Sophie).

AGH beni çok değiştirdi. Sanırım şimdi her şeyi daha farklı görüyorum. Kendi kişisel değerlerimi şimdi çok daha iyi biliyor ve tanıyorum. Kendi ulusal kimliğimi ve bunun ne anlama geldiğini şimdi çok daha iyi anlayabiliyorum (Fredy).

Buradaki AGH deneyimim benim kendime ve kendi ülkeme bakış açımı değiştirdi. Şimdi artık daha açık fikirli birisiyim (Ana).

Gönüllüler AGH deneyimi vesilesiyle kimlik ve kültürlerini karşılaştıracakları ve yeniden tanımlayacakları somut bir "öteki" bulma şansı elde etmektedirler. "Öteki" ile doğrudan temas, gönüllülerin kendi kimlik ve kültürleri hakkında olumlu bir farkındalık yaratabileceği gibi bazen olumsuz düşüncelere de yöneltebilmektedir. Bu bağlamda, bazı gönüllülerin Türkiye'nin büyüklüğü ve zengin kültürü karşısında hayranlık duydukları ve kendi ülkelerinin küçüklüğü ve kültürlerinin sıradanlığı üzerinde bir çeşit kompleks geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Aşağıdaki iki ifade bunu örneklemektedir:

Burada bulunduğum sürece Türklerin kendi tarihleriyle, bayraklarıyla ve milliyetlerinden gurur duyduklarını anladım. Oysa Finlandiyalılar için aynı şeyleri söyleyemem. Zengin bir tarihe ve kültüre sahip olmanın, bayrağın ve ulusal değerlerin önemini ben burada Türklerin arasında anladım. Burada bir yabancı ya da yerel olmanın çok önemli olmadığını da çok hızlı kavradım. Oysa Avrupa'da yabancı düşmanlığı hızla yayılıyor. Burada insanlar yabancılarla yakından ilgileniyorlar ve onlara hem yardımcı oluyorlar hem de ilişki geliştirmeye çalışıyorlar. Haftalarca bu bana çok garip gelmişti çünkü Finlandiya'da insanlar yabancılara karşı çok soğuk ve kuşkucudurlar. Aslında bu niçin Finlandiya'da yaşamak istemediğimin bir nedeni (Tiina).

> *Türkiye'de aileye, ulusal değerlere ve kültüre çok fazla önem verildiğini gözlemledim ama bunu anlayabiliyorum ve buna gıpta ediyorum. Keşke benim ülkemde de bunlara daha fazla önem verilse diye düşünüyorum (Jakub).*

Elbette gönüllülerin kendi kimlik ve kültürlerini karşılaştıracakları "öteki" sadece Türklerden ibaret olmamıştır. Gönüllülerin proje süresince Balıkesir'deki farklı ülkelerden gelen diğer gönüllülerle sosyal ilişkileri de aynı şansı vermiştir onlara. Bu husus bir gönüllü tarafından şöyle ifade edilmektedir:

> *AGH projemin en iyi yanı farklı ülkelerden birçok gönüllünün bir arada olması ve birbirimizin kültürlerini keşfetme imkânımızın olmasıydı. Birbirimizin fikirlerini diğerleriyle paylaşmak ve farklı yaşam tarzları ve bakış açılarını gözlemlemek için çokça zamanımızın olması gerçekten güzel bir fırsattı (Francesco).*

Tüm bu bulguların, uluslar arası gönüllü hizmet faaliyetlerinin kişisel gelişim üzerine etkileri bağlamında literatürde vurgulanan fikirlerle uyum gösterdiği sonucuna varılabilir.

Yukarıdaki tespitlerden sonra iki önemli noktanın vurgulanması gereği doğmaktadır. Birincisi, tüm bu değişim/gelişim savlarının gönüllülerin öznel değerlendirmeleri olması ve nesnel bir ölçüme dayanmamasıdır. Ancak, bu bilgiler, nesnel ölçüm temellerinden yoksun olsalar bile AGH deneyimlerinin etkileri hususunda gönüllülerin kendi perspektifleri hakkında derinlemesine bir anlayış sağlaması bakımından önemsenmeyi gerektirmektedir. Diğer nokta ise, kişisel gelişimlere işaret iden bu bulguların kültürlerarası öğrenme ve yetkinlikle yakın ilişki içinde olmasıdır. Gerçekte bu bulguları kültürlerarası öğrenmenin öğeleri olarak da değerlendirmek gerekir çünkü kişisel gelişim bağlamında zikredilen kazanımların çoğu farklı kültürel ortamlarda yaşam becerilerini olanaklı kılan ve destekleyen niteliklerdir.

4.5. TÜRKİYE ALGISI VE KÜLTÜRLERARASI ÖĞRENME

Kavramsal çerçeve başlığı altında vurgulandığı gibi yurtdışı hareketlilik programlarında rol alan kişilerin bu programlara katılımlarının kendi üzerlerindeki etkileri bağlamında en sıklıkla beyan ettikleri husus bu deneyimlerinin kültürel boyutudur. AGH deneyimi yaşayan gönüllüler de bu paralelde duygu ve düşüncelerini hararetle dile getirmektedirler. Buna göre, çoğu gönüllü Türkiye'ye gelmeden önce Türk halkı ve kültürü hakkında hem kendilerinin

hem de yakın çevrelerinin ciddi kaygıları ve önyargıları olduğunu ama AGH deneyimi sonucunda bu kaygı ve önyargıların ortadan kalktığını ve kültürel farklılıklara karşı daha açık-fikirli ve toleranslı hale geldiklerini açık yüreklilikle ifade etmektedirler. Bu tür ifadeler gönüllülerin bu bağlamda geliştirdikleri tutumlardan en yaygın olanını yansıtmaktadır. Bu tutumu değişimi açıkça kabul ettiği için *açık-kültürel değişim tutumu* olarak betimlemek mümkündür. Aşağıdaki alıntılar bu genel eğilimi göstermeye yeterlidir:

> *Gönüllülük için Türkiye'yi seçtiğimde çevremdeki birçok insan "Neden Türkiye" diye sordular. Türkiye'yi ben kendi gözlerimle görmek istedim. Çünkü buradaki kültürün benim kendi kültürümden (Finlandiya) tamamen zıt olduğunu düşünüyordum. Çevremdeki insanlar her ne kadar Türkiye'de hiç bulunmamış, Türk insanı ve kültürü hakkında bir şey bilmiyor olsalar da Türkiye hakkında hep olumsuz şeyler düşünüyorlar ve Türkiye'deki dinden (İslam) korkuyorlar. Türkiye'de olup biten şeyler hakkında hep bir yerlerden bir şeyler duyuyorlar. İşte benim Türkiye'ye gideceğimi duyduklarında Türkiye'nin özellikle dini ve siyasi pozisyonuyla ilgili kaygılarını dile getirdiler. Türkiye'nin uzun süreli bir kalış için güvenli bir yer olabileceğini düşünmüyorlardı. Kendi aile üyelerim de gönüllülük için ülke seçmemde her ne kadar beni özgür bıraktılarsa da onlar da benim Avrupa ülkelerini seçmemi arzu ediyorlardı. Bütün bunlara rağmen ben hislerime güvendim ve Türkiye'yi tercih ettim. İyi ki seçmişim çünkü tüm bu kaygı ve korkuların ne kadar yersiz olduğunu anlamış oldum (Tiina).*
>
> *Şimdi Dünyayı daha geniş bir açıdan görebiliyorum. Önceden burada insanların kapalı-fikirli olduklarını, Dünyayı tanımadıklarını düşünüyordum. Çünkü burada YouTube bile sansürlü. O zamanlar etrafımdaki birçok insan gibi ben de çok şüpheciydim. Ama şimdi biliyorum ki kapalı-fikirli olanlar bizmişiz. Çocukluktan beri biz her türlü informasyona açıktık - çizgi filmlerden tutun da pornografik dergilere kadar. TV'de, radyoda ve internette her şey sansürsüz ulaşabiliyorduk. Bütün bu informasyonlarla biz İslam ülkelerini ayıplıyorduk. Şimdi ben o zamanki tutumlarımızdan gerçekten utanıyorum ve tamamen hatalı olduğumuzu anlıyorum (Wiebke).*
>
> *Bu ülke ve özellikle insanları hakkında kesinlikle birçok önyargılara sahiptim. Burada insanların çoğunluğunun eğitimsiz, dindar ve kapalı-fikirli olduğunu düşünürdüm. Oysa gördüm ki çok geniş bir nüfusa sahip olmasına rağmen, burada çok sayıda eğitimli insanlar var ve amaçlarına ulaşmak için çok çalışıyorlar. Bir başka önyargım da bütün İslam inanırlarının nerede olurlarsa olsunlar hep aynı olduklarını düşünmemdi. Şimdi biliyorum ki Türk İslamı tamamen farklı. Daha barışçıl ve sevgi dolu bir İslam var*

> *burada. Ayrıca buradaki İslam'ın zannettiğim kadar sınırlayıcı olmadığını da anladım (Guna).*

Görüldüğü üzere Türk halkı ve kültürü üzerinde gönüllülerin AGH öncesinde sahip oldukları önyargılar Türkiye'de insanların kapalı-fikirli ve aşırı dindar olması, cehaletin yaygınlığı, İslam dininin sınırlayıcı bir din olması, Türkiye'nin uzun süreli bir kalış için güvensiz bir yer olması gibi noktalarda toplanmaktadır. Açıktır ki bu imgeler Batı medyasında çok yaygın olarak işlenen ve mütemadiyen pekiştirilen imgelerdir. AGH deneyimleri sonucuna bu imgelerin yanlışlığının gönüllüler tarafından anlaşılması bir yandan sosyo-kültürel ve hatta siyasal açıdan AGH'nin önem ve işlevini ortaya koymakta diğer yandan da kültürler arası öğrenme açısından sağladığı katkıları sergilemektedir. Ek olarak, bu ve benzeri bulgular hem Avrupa Birliği Komisyonu'nun AGH programını geliştirerek devam ettirmesi gereğine hem de Türkiye'nin AGH projelerinde daha fazla ev sahibi ülke pozisyonunda rol alması gereğine işaret ettiği yönünde okunabilirler.

AGH deneyimi yaşayan gönüllüler arasında kültürel farklılıklara karşı gözlemlenen ikinci bir tutum ise *örtük-kültürel değişim tutumu* olarak betimlenebilir. Bu tutumun bir özelliği doğrudan tutum değişimini inkâr etmesi, kişinin tutum değişimini gerektirecek olumsuz bir özelliğinin bulunmadığını, kişinin zaten kültürel farklılıklara karşı açık-fikirli ve toleranslı olduğunu düşünmesidir. Şu ifade bunu açıkça örneklemektedir:

> *AGH benim tutumlarımı değiştirmedi. Ben zaten farklı kültürlere karşı açık fikirliydim. Fakat AGH bana farklı dinleri, kültürleri ve değerleri (örneğin ailenin Türkiye'de niçin çok önemli olduğu gibi) daha derinden anlama imkânı verdi (Andrea).*

Örtük-kültürel değişim tutumunun bir diğer özelliği de kültürler arasındaki farklılıklarla birlikte benzerlikleri daha fazla vurgulamaktır. Bu tutumun tipik bir örneği şu ifadelerde kendini göstermektedir:

> *Türk halkı İspanya halkından farklı ama aynı zamanda ben de kardeşimden farklıyım. Dolayısıyla farklılıklar bir yandan milliyetlere bir yandan da kişiliklere bağlıdır. Türkiye'de insanların benden farklı olduğunu ama benzerliklerin daha çok bulunduğunu keşfettim (Beatris).*

İster açık-kültürel değişim tutumu isterse örtük-kültürel değişim tutumu yaratan bir olgu olsun tüm AGH deneyimlerini *kültürel bir keşif deneyimi* olarak betimlemek doğru görünmektedir. Bu keşif, gönüllülerin bireysel farklılıklarına ve kendileriyle birlikte getirdikleri "kültür

valizinin" ağırlığına göre çok farklı alanlarda ve düzeylerde deneyimleşmektedir. Gönüllülerin tümünün hemen hemen ittifakla ifade ettikleri en önemli keşif Türk insanının konukseverliği ve sıcakkanlılığı olmuştur. Bu keşfin aslında Türkiye'ye gelmeden önce kendilerinde var olan bir (pozitif) önyargı olduğu anlaşılmaktadır. Yukarıda da alıntılanan bir gönüllünün "*Meşhur ve gerçek Türk konukseverliğini takdir ediyorum ve bunun bir mit olmadığını şimdi yakinen biliyorum"* şeklindeki ifadesi bunu destekler mahiyettedir. AGH deneyimi bu pozitif önyargıyı gönüllülerde pekiştirmiştir. Türk insanının konukseverliği ve sıcakkanlılığı bazı gönüllüleri çok derinden etkilemiş görünmektedir. Aşağıdaki alıntılar bu etkinin boyutunu sergilemeye yeterli görünmektedir:

> *Türk insanı çok dostane ve çok çay içiyor. Sosyal hayat ve kültür çok farklı. Aile yaşamda çok önemli bir şey. İnsanlar birbirleriyle iyi ilişkiler kuruyorlar ve çok konukseverler. Bu öyle bir şey ki kelimelerle anlatamıyorum. Avrupa'da göremeyeceğiniz bir şey. Sizi yeterince tanımadıkları halde insanların "burası senin de evin" dediklerinde yaşadığınız duyguyu hayal edemezsiniz. .... Bugünlerde benim evim Balıkesir (Tiina).*

> *Türkler kadar misafirperver insanlarla asla karşılaşmamıştım. Tamamen farklı bir ülkede evimdeymiş gibi hissedebileceğimi asla düşünmemiştim ama burada aynen öyle hissediyorum (Edit).*

> *Türkiye'ye gelmeden önce çok kesin fikirlere ve önyargılara sahip değildim. Şimdi diyebilirim ki ben bu ülkeyi çok seviyorum ve burası sanki benim ikinci vatanım gibi. Buradan ayrılmayı hiç istemiyorum (Laura).*

Bir başka gönüllü Türklerle çok kolay ve hızlı arkadaşlıklar kurulabildiğine dikkat çekiyor ve "*Türklerle arkadaşlık kurmak en fazla 5 dakikanızı alır. Belçika'da bu en az birkaç yılı gerektirir (Joke)*" diyor. Yerli halkın ve gençlerin gönüllülere gösterdikleri bu yakın ilgi ve dostane yaklaşım birçok gönüllünün sosyal becerilerini geliştirmelerine vesile olmuştur. Yukarıda bunu destekleyen ifadelere yeterince yer verilmiştir. Türk gençlerinin yakın ilgi ve dostane yaklaşımlarının özellikle bazı gönüllülerin sosyal becerilerinin gelişimine çok büyük etkisi olduğu görüşü ev sahibi kuruluş çalışanları tarafından da teyit edilmektedir. Bunlardan birisi şu açıklamayı yapmaktadır:

> *Bazı gönüllüler var ki buraya geldiklerinde çok ürkek, içine kapanık, insanlarla görüşmek ve konuşmaktan adeta korkar bir vaziyetteydiler. Hele bir tanesi evde yalnız*

kalmaktan bile korkacak kadar özgüvenden yoksundu. Ama üç-dört ay sonra o bile düzeldi; kendine güveni geldi ve bizim gençlerimizle iyi arkadaş oldu (Onur).

Ancak, gönüllülerin Türk gençlerini biraz utangaç ve çekingen buldukları da onların ifadelerinden anlaşılıyor. Örneğin bir gönüllü şöyle demektedir:

Kazandığım yeteneklerin birincisi, Türklerle işbirliği yapmanın yollarıdır. Yani gençlik alanında Avrupa'da kazandığım deneyimler burada işe yaramıyor. Yöntemlerin hiç biri işe yaramıyor. Din ve kültür faktörlerinden dolayı insanlar çok utangaç ve ürkek. Non-formal eğitim oyunlarını, birbirlerine dokunmayı, fikirlerini ifade etmeyi sevmiyorlar, Aslında bunları istiyorlar ama kültürel nedenlerle yapamıyorlar. Bu yüzden onların güvenlerini kazanmak ve katılım için onları motive etmek için kesinlikle yeni yollar bulmak zorunda kaldım (Guna).

Bir başka gönüllü de Türk gençleri ile kendisi arasındaki bakış açılarının zaman zaman çok farklılaştığını belirtiyor:

Bazen ben ve Türkler neyin en doğru ve neyin yanlış olduğu hususunda aynı fikirleri paylaşamıyorduk. Elbette ben davranışlarımı adapte etmek zorundaydım ama bazen bu benim için çok zorlayıcı oluyordu. Öte yandan Türkiye'de bir kadın olmak Fransa'da bir kadın olmaktan tamamen farklıydı. Ve bunu kabullenmek benim için imkânsızdı (Micaela).

Gönüllülerin Türk gençlerini hem dostane ve sıcakkanlı bulması hem de utangaç ve çekinken olarak değerlendirmesi bir çelişki gibi görünmektedir. Burada gönüllülerin kolay genellemeler yapma yoluna gittiğini düşünmek yerinde olacaktır. Her toplumda olduğu gibi Türk gençleri arasında da utangaç, çekingen, (özellikle karşı cinsle) fiziksel temastan kaçınan, fikirlerini ifade etmekte güçlük yaşayan gençler olabilir. Bunların tam aksi özellikler gösteren Türk gençleri de elbette vardır. Farklı bakış açılarının olması da doğal ve her toplumda yaygın bir durumdur. Ama genellemeler yapmak kolay ve çekici olduğu için gönüllüler arasında bu yola başvuranlar bulunmaktadır. Bu da AGH projelerinin bazı önyargıları yıkarken bazılarını da yarattığı ve/veya pekiştirdiği sonucunu çıkarmayı haklı kılmaktadır.

AGH deneyimlerinin pekiştirdiği (pozitif) önyargılardan bir diğeri de Türk toplumunda aile kurumunun taşıdığı değerdir. Gönüllüler, Türkiye'de aile ve aile ilişkilerinin çok önemsendiğini, bunun Türk halkı açısından bir erdem olduğunu ifade etmektedirler.

> *Elbette ben bir yabancıyım ve Türkler bana karşı diğerlerine göre farklı davranabilirler ama kabul etmeliyim ki Türk insanı Çek ve Avrupalılara göre çok daha fazla arkadaşlığa, konukseverliğe ve aileye önem vermekteler (Jakub).*

> *Türkiye bende insanların birbirleriyle içten selamlaşmalarını, etkileşim içine girme ve dostluk geliştirme yollarını, aile ile bolca zaman geçirme alışkanlıklarını hatırlatıyor. Türk geçlerinin ailelerine bağlılığı beni çok etkiledi. Onlara gıpta ettiğimi söylemeliyim (Beatris).*

Şimdiye kadarki gönüllü algılamalarını özetlemek gerekirse, AGH deneyimleri sürecinde gönüllülerin Türk halkının konuksever, arkadaş canlısı, sıcakkanlı, dostluk ve aile ilişkilerini çok önemseyen bir halk olduğu kanaatine ulaştıkları söylenebilir ki bu algılamalar genellikle pozitif değer taşımaktadırlar.

Ancak gönüllülerin AGH deneyimi sonucunda Türk kültürü hakkında olumsuz bazı yargılar geliştirdikleri noktalar da göze çarpmaktadır. Türkiye'de kadın olmak bunların içinde en önde gelen hususlardan birisidir. Bazı gönüllüler, Türkiye'de kadın olmanın sorunlu olduğu, Türk kadınının özgürleşme gereksinimi olduğu yargısına sahip görünüyorlar. Bu yargıları Eurocentric bakış açısının ürünleri olarak görmek yerinde olacaktır. Nitekim bir gönüllünün aşağıdaki ifadesi bu bilinci yansıtmaktadır:

> *Türkiye'de genel olarak erkeklerin düşüncelerinin daha fazla önemsendiğini, kadınların ikinci planda kaldıklarını ve örtünmeye zorlandıklarını düşünüyorum (Christiane).*

> *Hala başka kültürlere karşı toleranslı olduğumu sanıyorum ama ethnocentric olmadan başka kültürleri eleştirmek mümkün değildir. Türkiye'de özellikle kadın olmak gibi birçok şeyi kabullenemem ve sırf Türk kültürü öyle diye bunu kabul etmem benim için mümkün değil (Sophie).*

Bu ifade çok kesin ve kararlı bir tutuma ışık tutmaktadır. Türkiye'de geçirilen bir yıllık bir süreye rağmen, Türkiye'de kadın olmayı bu denli olumsuz görmek, AGH deneyimlerinin kültürlerarası öğrenme boyutunun sınırlılığını gösteren boyutlardan birisi olsa gerektir çünkü kültürlerarası öğrenme kültürün görececiliğini kavramayı ve her bir toplumsal olguyu kendi koşulları ve değerler sistemi içinde anlamlandırma becerisini gerektirir. Bulgular gösteriyor ki bazı gönüllüler bu beceriyi geliştirme hususunda sınırlı kalırken diğerleri nispeten daha ileri bir başarı elde etmişlerdir.

AGH öncesinde Türkiye'yle ilgili önyargılarım vardı. Mesela Türkiye'de kadınların sosyal hayatta yerlerinin olmadığını, kocalarının veya babalarının zorlamasıyla örtündüklerini sanıyordum. Şimdi biliyorum ki Türk kadını sosyal hayatta çok aktif bir yere sahip. Avrupalı kadınlardan neredeyse bir farkları yok. Türkiye'de başını örten kadınlar da başı açık kadınlar da birlikte barış içinde yaşayabiliyorlar. Benim için daha ilginci şu ki özellikle genç kadınlar kimsenin zorlamasıyla değil, kendi tercihleriyle başlarını örtüyorlar ve birçok genç kadın bunu yakın akrabalarının ve devletin sınırlama ve yasaklamalarına rağmen yapıyorlar (Edit).

Gönüllüler arasındaki bireysel farklılıkların ve beraberlerinde getirdikleri "kültür valizinin" ağırlığının kolayca hissedildiği alanlardan birisi de Türkiye'nin gelişmişlik düzeyle ilgili görünüyor. Gönüllülerin neredeyse tamamı AGH öncesinde Türkiye'nin az gelişmiş bir ülke olduğunu düşünmekteyken AGH sonrası bu düşüncelerini değiştirmek durumunda kalmışlar ve Türkiye'nin gelişmişlik düzeyini umduklarından yüksek bulduklarını ifade etmişlerdir. İşte tipik birkaç örnek:

Türkiye'nin çok gelişmemiş bir ülke olduğunu, insanlarının çok tutucu olduğunu ve terörizmin sürdüğünü de duymuştum. Bunları ilk elden deneyimlemek ve kendi fikrimi oluşturmak istediğim için AGH yeri olarak Türkiye'yi seçtim ve gördüm ki Avrupa'da ne varsa hepsi burada da var: Demokrasi, özgürlük ve dinamik bir ekonomi. Her ne kadar bizim yaşadığımız bölgede hiç var olmasa da Türkiye'nin doğusunda terörün hala varlığı inkâr edilemez üzücü bir durum (Marie).

Buradaki kültürü ve gelenekleri kabullenmek benim için çok zor olmadı. Ben hem ekonomik hem de dini kültür bakımından daha çılgınca şeyler göreceğimi ummuştum çünkü. Buradaki her şeyi Letonya ile karşılaştırmayı çok seviyorum ve buradaki kültürden çok şey öğreniyorum (Guna).

Türkiye'nin azgelişmiş bir ülke olduğu yönündeki önyargılar AGH deyimi sonrasında şiddetler sarsılmış görünmektedir. Nitekim aşağıdaki alıntılar bazı gönüllülerin AGH deneyimi sonrasında Türkiye'yi, "modern" ve "Avrupalı" bir ülke olarak görmeye başladıklarını göstermektedir:

AGH'nin bendeki kültürel etkilerini açıklamak zor ama bundan sonra etrafımdaki insanları Türkiye hakkında eğiteceğim. Türkiye birçok diğer ülkeden daha güzel ve bana göre Avrupa'daki ülkelerden daha Avrupalı (Boris).

Türk insanı çok misafirperver, dost-canlısı, sıcakkanlı ve Türkiye kendine özgü tadıyla modern bir ülke (Santa).

İzin süremde gittiğim Suriye gezimden sonra Türkiye'ye döndüğümde kendimi öz vatanıma, Avrupa'ya dönmüş gibi hissettim. Suriye gezim, benim Türkiye'nin gelişmişliğini ve Avrupa'ya benzerliğini fark etmemi sağladı (Laura).

Gönüllülerin Türkiye'yi az gelişmiş bir ülke olarak düşünmeleri, onların AGH için Türkiye'yi seçme nedenlerinden birisidir çünkü böyle bir ülkede kendilerinin çok yararlı olacaklarını ve bundan mutluluk duyacaklarını düşünmüşlerdir. Bu imge ve beklenti Avrupalı AGH gönüllülerinin kendilerini "uygarlaştırıcı aktörler" olarak gördüklerinin de göstergesi sayılabilir. Bu, gönüllülerin taşıdıkları kültür valizinin içindeki en ağır unsurlardan birisidir. Oysa ev sahibi kuruluş çalışanlarının verdiği bilgilere göre, Balıkesir'de yerel halkın gönüllülere bu şekilde *kendisinden uygarlık beklenen insanlar* gözüyle bakmadıklarını fark eden bazı gönüllüler projelerini ilk birkaç ayda terk etmiş ve Afrika ülkeleri gibi yerlere gitmişlerdir. Öte yandan, yine ev sahibi kuruluş çalışanlarının verdiği bilgilere göre, projelerini yarım bırakmadan sonuna kadar devam eden gönüllüler de sıklıkla kendilerinin aktif rol alabilecekleri aktivitelerin miktarının yetersizliğinden şikâyetçi olmuşlardır.

Genel memnuniyet başlığı altında sunulan alıntılar da aktif görev ve sorumluluk alabilecekleri etkinliklerin sınırlılığı konusunda gönüllülerin yakınmalarını yansıtmaktaydı. Bu nedenle benzer ifade ve yakınmalardan daha fazla örnek vermek gereksizdir. Ancak ev sahibi kuruluş çalışanlarının neredeyse ittifakla ileri sürdüğü bazı tespit ve görüşleri konuya farklı bir ışık tutmaktadır:

Bazı gönüllüler gerçekten ilginç ve yararlı fikir ve önerileriyle bize yeni ufuklar açabilmektedirler. Biz de bunları memnuniyetle karşılıyor ve değerlendiriyoruz. Ancak bazen de çok uçuk-kaçık fikirler ileri sürüyorlar ve biz bunları dikkate almayınca bozuluyorlar. Gönüllülerin bütün açıklamalarımıza rağmen anlayamadıkları bir şey bizim resmi kurumlarla ve özellikle okul-öncesi çocukların eğitimiyle ilgili çalışmalar yürüttüğümüzden dolayı belli ilkelere özen göstermemiz gereğidir. Mesela, bir gönüllü kalkıp okul-öncesi çocuklar için eş-cinselliğe saygı ve tolerans ile ilgili bir aktivite yapmamızı öneriyor; böyle bir şey yapamayız biz (Erhan).

Biz nispeten küçük bir derneğiz. Belli bir gündemimiz ve çalışma programımız var. Üyelerimizin çalışma ve zaman durumlarına göre belli aralıklarla yaptığımız faaliyetlerimiz var. Faaliyetlerimizi yaparken tüzüğümüzü, yasal düzenlemeleri,

üyelerimizin durumlarını ve mali imkânlarımızı gözetmek durumundayız. Buna rağmen gençlik alanında bölgemizin en çok faaliyet yürüten kuruluşuyuz. Ama gönüllüler istiyorlar ki daima onların istek ve önerileri doğrultusunda her gün yeni bir şeyler yapalım. Bu her zaman mümkün değil. Biraz da onların bunu anlaması ve bizim koşullarımıza uyum sağlaması gerek (Gamze).

Bu tespit ve görüşler gösteriyor ki gönüllüler çalıştıkları kuruluşlarda olduklarından çok daha fazla aktif olmak ve hatta karar-alıcı pozisyonuna girmek istemektedirler. Açık ki, aktif rol alacakları aktiviteler ne kadar fazla olursa gönüllüler ilginç ve farklı fikirleri ve yetenekleriyle kendilerini o kadar uygarlaştırıcı aktörler olarak hissedecekler ve daha fazla memnuniyet duyacaklardır. Bu tavrın tüm gönüllülük süresinde devam ettiği bilgisi, kültürler arası öğrenme/yetkinlik sürecinin sınırlarını nispeten daraltan göstergelerden birisi olarak değerlendirilebilir.

4.6. KÜLTÜRLERARASI ÖĞRENME İLKELERİ

Yukarıdaki betimlemelerin gösterdiği gibi gönüllülerin hemen hepsi AGH deneyimlerinin kültürlerarası öğrenme açısından kendilerine büyük katkılar sağladığına inanmaktadırlar. Ancak analizi gönüllülerin öznel değerlendirmeleriyle sınırlı tutmayıp kültürler arası öğrenmenin günlük yaşamdaki davranış ve tutumlara yansıyıp yansımadığını veya ne kadar yansıdığını da tartışmak gereklidir. Bu konuda ev sahibi kuruluş çalışanlarının gözlem ve görüşleri –her ne kadar onlar da öznel nitelikler taşısa da – yol gösterici olacaktır.

Kavramsal çerçeve başlığı altında tespit edildiği üzere, KAÖ'nin en temel ilkelerinden birisi *yerel kültüre saygı ve anlayış* tutumunun geliştirilmesidir. Ancak bu tutumun birçok gönüllüler arasında yeterince önemsenmediği anlaşılmaktadır. Bir ev sahibi çalışanının verdiği bilgilere göre, apartman yaşamının kurallarına riayet yerel kültüre saygı ve anlayış tutumunun izlenebildiği somut bir alandır:

Ev sahibi kuruluş olarak bizlerin gönüllülere temiz, sağlıklı ve güvenli ikamet sağlama sorumluluğumuz var. Şehir merkezlerinde apartman daireleri çoğu kez bu özellikleri taşımadığı gibi çok da pahalı oluyorlar. O nedenle biz hep nezih mahallelerde ailelerin yaşadığı apartmanlarda gönüllüleri barındırdık. Ancak bu tür apartman sakinleri evlere giren çıkanlar ve gürültü hususlarında çok hassasiyet gösteriyorlar. Bunu gönüllülere ilk geldikleri günden itibaren milyonlarca defa izah ettiğimiz ve evlerinde

> *parti vermelerinin yasak olduğunu belirttiğimiz halde gönüllüler bu uyarıları hiç dikkate almamışlar, defalarca komşularıyla gerginlikler yaşamışlardır, hatta çok kere polis raporlarına geçerek bizi de kendilerini de zor durumlara sokmuşlardır (Selçuk).*

Bir başka ev sahibi kuruluş çalışanı da gönüllülerin yerel kültüre karşı tutumlarının zaman zaman saygı sınırlarını zorladığı görüşünü dile getirmektedir:

> *Müslüman bir ülkeye geldiklerini bildikleri halde ve Ramazan boyunca geceleri davul çalmanın eski bir gelenek olduğunu kendilerine izah ettiğimiz halde gönüllüler, Ramazan ayında gece davulunun sesinden rahatsızlıklarını dile getiriyorlar. Hatta bazıları bunu kendilerinin apartmanda parti verme yasağını delmelerine gerekçe olarak bile kullandılar. "Ben nasıl ki Ramazan davulunu duymak zorunda olmadığım halde buna katlanıyorsam, apartman sakinleri de benim haftada bir verdiğim partiye katlanmak zorundalar" diye pervasız bir tutum sergiliyorlar. Yahu, bu ikisi bir mi Allahaşkına. Sen geliyorsun diye ben 1500 yıllık kültürümden vaz mı geçeyim (Onur).*

Bu betimlemeler kültürel farklılıkların taraflar arasında belirli anlaşmazlıklar ve hatta gerginlikler doğurduğunu gösteren örneklerdir. AGH'nin iki temel aktörü olan gönüllüler ve yerli halkın kılık-kıyafetler bakımından da sorunlar yaşadıkları ve gönüllülerin bu alanda da Türk toplumsal normlarına uyum sağlayamadığını gösteren veriler vardır. Örneğin bir çalışan şu bilgileri vermektedir:

> *Balıkesir halkı aslında aşırı tutucu bir halk değildir. Balıkesir cadde ve sokaklarında her türlü kılık-kıyafet görülebilir. Ama bazı gönüllüler özellikle bahar ve yaz aylarında çok aşırı dekolte giyinmekteler. Kısacık şortlar, mini-etekler, askılı tişörtler vb. haliyle herkesin dikkatini çekmektedir. Biz bu halleriyle rahatsız edilmelerinden endişe ettiğimiz için daha orta yollu giyinmeleri hususunda nazikçe uyardık. Ama nafile… bizim uyarı ve önerilerimizi hep kişilik haklarına müdahale olarak algılıyorlar ve hiçbir değişikliğe gitmiyorlar (Alper).*

Bu bilgiler daha önce bir gönüllüden alıntıladığımız "b*enim AGH projemin en kötü yanı sanki bir 'fahişeymişim' gibi sokaklarda her zaman erkekler tarafından süzülüyor olmamdı"* ifadesine de açıklık getirmektedir. Bazı gönüllüler yerel halkın aslında çok da baskıcı ve katı olmayan kılık-kıyafetle ilgili normlarını ne anlamışlar ne de onlara riayet etmişlerdir.

Gönüllülerin kültürlerarası öğrenme/yetkinlik performanslarını sınırlı tutan bir husus da yerel dili öğrenmeye ne kadar ilgili ve istekli olduklarıdır. Yerel kültürü ve değerleri anlayabilmek için yerel dilin öğrenilmesinin büyük önemi vardır. Ancak ev sahibi kuruluş çalışanlarının

verdiği bilgilere göre, gönüllülerin çoğu tüm gönüllülük süresi boyunca devam eden haftada 6 saatlik Türkçe derslerine rağmen projelerinin sonunda Türkçeyi öğrenme ve kullanma bakımından zayıf bir performans sergilemişlerdir. Bunun sadece birkaç istisnası olmuştur.

Öte yandan, literatürde ileri sürüldüğü üzere, uzun süreli bir kültürel kontak sonucunda gönüllülerin Türk kültürü, toplumsal ve siyasal yapısı ve sorunları üzerinde derin bir anlayış geliştirmeleri beklenir. Gönüllülerin bu bakımdan performanslarını değerlendirebileceğimiz göstergelerden birisi Türkiye'deki sıcak tartışma konularından olan Kürt sorunu ve 1915 Olaylarına ilişkin Ermeni iddialarıdır. Çoğu üniversite mezunu olan gönüllülerin zikredilen konularla ilgili düşünceleri Batı basınında gördüğümüz tipik görüşlerle paralellik arz etmeye devam etmiştir. Gönüllülerin bu konulara Türkiye açısından da bakabilme becerileri veya anlayışlarının gelişmediği söylenebilir.

Benzer bir mantıkla, bir yıllık kültürel kontak sonucunda gönüllülerin bakış açılarında Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyeliği konusundaki yaklaşımlarında da olumlu değişimlerin ortaya çıkması beklenebilir. Ama proje sonunda bu konuda yapılan görüşmeler göstermiştir ki bu alanda da ciddi bir değişim oluşmamıştır. Gönüllülerin çoğu Türkiye'nin AB üyeliği fikrini desteklememektedir. Mesela bir gönüllü şu değerlendirmeleri yapmaktadır:

> *Bana göre, stratejik kaygılar hariç, ne AB'nin Türkiye'ye ne de Türkiye'nin AB'ye ihtiyacı yok. Vize politikalarında olduğu gibi belki bir çeşit ortaklık olabilir. Ama AB üyesi olmak gerekli değil. Tarihte de tüm Avrupa Türklerle 400 yıldan fazla savaşmışlardır. Bu yüzden üyelik mantıklı olmaz. Daha da önemlisi, Avrupa'da bir çok insan için AB içinde İslami bir ülkenin olması kabul edilemez bir şeydir (Jacob).*

Gönüllülerin yarıdan fazlası karşı olmakla beraber, Türkiye'nin AB'ne üyeliği fikrine destek veren gönüllüler de olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu fikri desteklerken bile AGH deneyimine rağmen devam eden eurocentric bakış açısı kendini açıkça hissettirmektedir. Şu ifadelerde bu rahatlıkla gözlemlenebilir:

> *AB'ye üye olarak Türkiye'nin durumu İslam ile demokrasinin uyumluluğuna da bir kanıt olacaktır. AB, Türkiye için modern bir demokrasinin garantisi olacaktır. Ayrıca Türkiye'nin insani ve ekonomik kaynakları için de AB bir fırsat olacaktır. Türkiye'nin AB'ye girişi Türkiye'de İnsan Haklarına ilişkin yasaların da güçlenmesini sağlayacaktır. Benim fikrime göre, eğer Türkiye AB'ye üye olabilirse, kendi geleneklerini, yemeklerini, kıyafetlerini korumaya çalışmalıdır. Demokratik bir siyasal yaşam geliştirirken*

> *Türkiye'nin kendi kimliğini ve kültürünü kaybetmemesinin önemli olduğunu düşünüyorum (Andrea).*

Görüldüğü gibi Türkiye'nin AB'ye üyeliği fikri desteklenirken bile Avrupa ve Avrupalılar uygarlığın kaynağı ve taşıyıcısı, Türkiye ve Türk insanı ise bu uygarlığa muhtaç aktörler olarak resmedilmektedir. AB'ye üye olamasa bile gönüllüler Türkiye'nin AB Gençlik programıyla irtibatının devam etmesinin onun uygarlaşma sürecine katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Nitekim bir gönüllü bu düşünceyi şöyle ifade etmektedir:

> *Umarım AB Gençlik programı daha uzun yıllar devam eder çünkü farklı ülkelerin insanları ve kültürleri arasında ilişkiler kurmak ülkeler ve halklar arasındaki çatışmaları azaltmak için iyi bir araçtır. Bu aynı zamanda Türk insanına da farklı kültürleri tanıma ve daha açık-fikirli hale gelmeye izin vermektedir (Matilde).*

Bu veriler gösteriyor ki bir yıl gibi nispeten uzun süreli kültürel temasa rağmen gönüllülerin zihinsel yapıları eurocentric düşünce kalıplarını aşmayı çok fazla başaramıyor. Gönüllülerin beraberlerinde getirdikleri kültür valizi ağır derecede eurocentric ve ethnocentric düşünce ve değerler içermektedir ve AGH deneyimine rağmen öyle olmaya devam etmektedir. Bu valizin ağırlığını ölçmek ve hissetmek Türkiye gibi Müslüman bir ülke ortamında çok daha kolaylaşmaktadır.

5. SONUÇ

Araştırmanın temel bulguları şu şekilde özetlenebilir:

1. Proje ortamı gettolaşmaya izin vermeyen elverişli bir ortamdır. Proje süresi de kültürlerarası öğrenme/yetkinlik için yeterince uzun bir süredir.

2. Gönüllülerin neredeyse tamamı AGH deneyimlerinden büyük ölçüde memnuniyet duymuşlardır. Bu deneyimler onların kendilerini (karakterini, yeteneklerini) daha iyi tanımaları, yeni bilgi ve beceriler kazanmaları, öz-güven, öz-saygı ve öz-yetkinliklerinin artışı, sorumluluk bilinçlerinin gelişmesi, dil becerilerinin gelişmesi (özellikle İngilizce), zorlukları aşabileceklerine inançlarının yükselmesi gibi sonuçlar doğurmuştur. Ayrıca, bu deneyimlerle gönüllüler, Türkiye ve Türk kültürü hakkında bilgi birikimlerini zenginleştirmişler ve iletişim becerilerini geliştirmişler ve kendilerini "daha açık fikirli", "daha yaratıcı ve yenilikçi," "bağımsız bir birey" olarak

hissetmelerini sağlamıştır. Ek olarak, bu deneyimler, gönüllülerin kendi kimlik ve kültürleri üzerinde daha fazla düşünmelerine ve farkındalık geliştirmelerine de yol açmıştır.

3. AGH öncesinde gönüllüler Türk halkı ve kültürü üzerinde pek çok olumsuz önyargılara sahip olmuşlar, Türkiye'de insanların kapalı-fikirli ve aşırı dindar olduklarını, cehaletin yaygın olduğunu, İslam dininin sınırlayıcı ve baskıcı bir din olduğunu, Türkiye'nin uzun süreli bir kalış için güvensiz bir yer olduğunu düşünmüşlerdir. Bu düşünceler bazı gönüllülerde silinirken bazılarında pekişmiş ve hatta yenileri eklenmiştir. Gönüllülerin neredeyse tamamı AGH öncesinde Türkiye'nin az gelişmiş bir ülke olduğunu düşünmekteyken AGH sonrasında bazı gönüllüler Türkiye'yi, "modern" ve "Avrupalı" bir ülke olarak görmeye başlamışlardır.

4. KAÖ'nin en temel ilkelerinden birisi olan *yerel kültüre saygı ve anlayış* tutumu birçok gönüllüler arasında yeterince önemsenmemiştir. Gönüllüler yerel dili öğrenme konusunda da ciddi bir çaba göstermemişlerdir.

5. Gönüllülerin Türk kültürü, toplumsal ve siyasal yapısı ve sorunları üzerinde derin bir anlayış geliştirme başarıları sınırlı kalmıştır. Türkiye'deki sıcak tartışma konuları (örneğin Kürt sorunu ve 1915 Olaylarına ilişkin Ermeni iddiaları) ile ilgili gönüllülerin düşünceleri Batı basınında görülen tipik görüşlerle paralellik arz etmeye devam etmiştir.

6. Gönüllülerin çoğu Türkiye'nin AB üyeliği fikrini de desteklememektedir. Türkiye'nin AB'ye üyeliği fikri desteklenirken bile Avrupa ve Avrupalılar uygarlığın kaynağı ve taşıyıcısı, Türkiye ve Türk insanı ise bu uygarlığa muhtaç aktörler olarak resmedilmektedir

En öz ifadesiyle araştırma bulguları, Avrupalı gençlerin Türkiye'deki AGH deneyimlerinin onların kişisel gelişimlerine ve Türkiye ve Türk kültürü hakkında eskisine oranla daha fazla şeyler öğrenmelerine vesile olduğunu göstermektedir. Ama kültürel farklılıklara saygı, hoşgörü ve derin bir kavrayış geliştirmeyi ifade eden KAÖ açısından bu deneyimler Avrupalı gençleri çok değiştirmemiştir. Avrupalı gençler arasında Eurocentric bakış açısı sanıldığından çok daha güçlü ve derinden köklere sahiptir; bu nedenle Avrupalı gençlerin Türkiye'deki AGH deneyimlerinin kültürlerarası öğrenmeye etkisi bodur kalmaktadır.

KAÖ/yetkinlik ile ilgili söylem KAÖ'yi temelde bir öğrenme becerisine indirgemektedir. Bu beceri kişisel kapasite ve öğrenme koşullarıyla yakından ilişkilidir. Buna göre yeterli kişisel beceriler ve uygun koşullar sağlandığı takdirde kültürlerarası kontak doğal olarak KAÖ/ yetkinlik sonucunu doğuracaktır. Ağırlıklı olarak eğitim perspektifinden üretilen bu söylem KAÖ sürecinde sosyolojik faktörlerin rolünü takdir edememektedir. Batı toplumlarında bireylerin ve grupların zihin yapılarını çok derinden etki altına alan eurocentrizmin Batılı bireylerin dünyaya bakışını nasıl köklü bir şekilde belirlediği ve Müslüman bir kültürel ortamda KAÖ'yi sınırladığı bu perspektifin görmekte yetersiz olduğu bir husustur.

KAÖ'nin nihai amaçlarından birisi olarak ortak bir insani kültür yaratma beklentisini ya gerçekçi olmayan bir beklenti ya da geçici bir strateji olarak değerlendirmek mümkün görünmektedir. Çünkü bu beklenti Batı ve Batı-dışı toplamlar arasındaki güç dengesizliği ve mücadelesiyle hiçbir şekilde uyuşmadığı gibi bu konuya atıf bile yapmamaktadır. Batı ve Batı-dışı toplumlar arasında dengesiz bir güç ilişkisi olduğu sürece bireysel ya da toplumsal düzlemlerde ortaya çıması beklenen "ortak insani kültür" de zorunlu ve ağırlıklı olarak Batı'nın dünyaya bakışını ve değerlerini doğasında taşıyacaktır.

KAÖ söylemi Batı'nın maddi ve kültürel hegomanyasını tehdit etme boyutları kazanmadığı sürece ona hizmet edecek ve desteklenecektir. Ancak bu anlamda bir tehdit algılaması ortaya çıktığı zaman Batı kendi kültürünü koruma reflekslerini hemen gösterecektir. Nitekim son yıllarda Batı'da görülen Kur'an yakma, minareleri yasaklama, Hz. Muhammed karikatürleri ve cihat filmleri, Müslüman kadının kıyafetine yasaklama getirme gibi gelişmeler bu reflekslerin somut örnekleridir.

Açıklanan nedenlerle KAÖ söylemini eğitim politikalarına yön veren temel bir ilke haline getirmeden önce ihtiyatlı bir yaklaşımla bu söylemsel oyunun dinamiklerini iyice kavramak ve ifşa etmek yerinde olacaktır.

Sınırlılıklar ve Öneriler:

Bu araştırma, kedisiyle karşılaştırma yapılabilecek bir kontrol grubundan yoksun olduğu için nesnel anlamda bir etki analizi addedilmemeli; onun yerine olasılıkları gösteren bir pilot araştırma olarak değerlendirilmeli ve elbette yöntemsel sınırlılıkları nedeniyle sözü edilen bağlamın dışına genelleştirilmemelidir. Araştırmanın yöntemsel sınırlılıkları bağlamında örneklem grubunun küçüklüğü, sosyal-kültürel ortam olarak Balıkesir iliyle sınırlılığı, ve veri kaynağı olarak gönüllülerin ve ev sahibi kuruluş çalışanlarının öznel değerlendirmeleriyle

sınırlı oluşu vurgulanmalıdır. Ancak yöntemsel sınırlılıklarına rağmen, elde edilen bulguların ilgi literatüre önemli katkılar sağladığı umut edilebilir.

Zikredilen sınırlılıkları aşmak için veri çeşitlemesine gitmek ve (nispeten) nesnel analiz yöntem ve araçları geliştirmek önemlidir. Bu bağlamda, Avrupa'da gönüllü hizmet yapan Türk gençlerinin deneyimleri ve bu deneyimlerin etkileri Türkiye'de gönüllü hizmet yapan Avrupalı gençlerin deneyimleri ve etkileriyle mutlaka karşılaştırılmalı ve anlamlı derecede farklı eğilimlerin bulunup bulunmadığı tespit ve analiz edilmelidir.

TEŞEKKÜR:

Bu araştırma Balıkesir Üniversitesi Uluslar arası İlişkiler Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürlüğü ve Gençlik Sosyal Gelişim Derneği'nin sağladığı maddi ve manevi desteklerle yürütülmüştür. Yazar, her iki kurumun da yöneticilerine ve çalışanlarına ve araştırma mülakatlarına katılan tüm gönüllülere gösterdikleri nazik işbirliği ve her türlü desteklerinden dolayı teşekkürü borç bilir.

KAYNAKÇA

Agerhem, S. (2004). *Volunteering in South Asia and South East Asia*. International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies. http://www.worldvolunteerweb.org/fileadmin/docdb/pdf/2006/IFRC_Asia_volunteer_05.pdf (okuma: 7.2.2011).

Belz, J. A. (2002). "Social dimensions of telecollaborative foreign language study". *Language Learning & Technology 6*(1), p. 60-81. http://llt.msu.edu/vol6num1/belz/default.html (okuma: 25.2.2011).

Bennett, Milton J. (2009). "Defining, Measuring and Facilitating Intercultural Learning: Conceptual Introduction to the IJIE Special Issue". http://en.afs60.de/webcontent/files/MbM_Bennet.pdf (okuma: 22.2.2011).

Brown, Lorraine (2009). "Worlds Apart: The Barrier Between East and West", *Journal of International and Intercultural Communication*, 2: 3, 240 -259. http://pdfserve.informaworld.com/635170__912802606.pdf (okuma: 10.4.2011).

Byram, Michael (1989). *Cultural studies in foreign language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, (Multilingual Matters 46).

Crichton vd., (2004) - J. Crichton, M. Paige, L. Papademetre, A. Scarino - "Introduction". *Integrated resources for intercultural teaching and learning in the context of internationalisation in higher education.* The Research Centre for Languages and Cultures Education, in the School of International Studies at the University of South Australia.

Epp, Ulrike. (2007). "Cognitive and Pedagogical Elements of Dealing with Intercultural Communication". *Intercultural Communication and Foreign Language Teaching: Perspectives from a Czech-German Viewpoint*. Corinna FitzGerald & Konrad Schröder (editors). http://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/volltexte/2007/695/pdf/Intercultural_Communication.pdf (okuma: 21.3.2011).

Evans, Elisha & Saxton, Joe., (2005). *The 21st Century volunteer: A report on the Changing Face of Volunteering in the 21st Century.* http://www.nfpsynergy.net/includes/documents/cm_docs/2010/2/21st_century_volunteer.pdf (okuma: 28.3.2011).

Furstenberg, G., Levet, S., English, K., & Maillet, K. (2001). "Giving a virtual voice to the silent language of culture: The Cultura Project". *Language Learning & Technology, 5*(1), 55-102. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.124.7347&rep=rep1&type=pdf (okuma: 8.3.2011).

Gal vd. (2003).- Reuven Gal, Karin Amit, Nicole Fleischer, Nancy Strichman- *Volunteers of National Youth Service in Israel: A Study on Motivation for Service, Social Attitudes and Volunteers' Satisfaction.* CSD Working Paper No. 03-23. The Carmel Institute, Israel.

Gorski, Poul C. (2007). "Good Intentions Are Not Enough: A Decolonizing Intercultural Education" http://www.edchange.org/publications/intercultural-education.pdf (okuma: 21.3.2011).

Hunfeld, Hans. (1997). "Principles of Intercultural Learning – for Better Kowledge of the LIFE Concept". *LIFE: Ideas and Materials for Intercultural Learning* (Munich: BMW Group). http://www.bmwgroup.com/e/0_0_www_bmwgroup_com/verantwortung/gesellschaft/lifeaward/_pdf/BMWAward_Aufsatz_Prof_Hunfeld.pdf (okuma: 10.4.2011).

Kim Y.Y., (1988). *Communication and Cross-Cultural Adaptation, an Integral Theory* Philadelphia, PA: Multilingual Matters.

Kramsch, Claire. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford.

Lough, B. J.; McBride, A. M.; Sherraden, M. S. (2009). *Perceived Effects of International Volunteering: Reports from Alumni*. CSD Research Report 09-10. http://csd.wustl.edu/Publications/Documents/RP09-10.pdf (okuma: 28.2.2011).

McClintock, Norah, (2004). *Understanding Canadian Volunteers*. Canadian Centre for Philanthropy. http://www.givingandvolunteering.ca/files/giving/en/reports/understanding_volunteers.pdf (okuma: 8.2.2011).

Nelson, Taryn. (2005). *A Comparative Look at National Volunteerism Legislation.* http://www.worldvolunteerweb.org/fileadmin/docs/old/pdf/2005/nat_vol.pdf (okuma: 7.2.2011).

O'Dowd, Robert (2003). "Understanding the 'Other Side': Intercultural
Learning in A Spanish-English E-Mail Exchange". *Language Learning & Technology,* 7 (2), p. 118-144. http://llt.msu.edu/vol7num2/pdf/odowd.pdf (okuma: 8.3.2011).

Paige, Michael. (2004). "The Intercultural in Teaching and Learning: A Developmental Approach" - J. Crichton, M. Paige, L. Papademetre, A. Scarino - *Integrated resources for intercultural teaching and learning in the context of internationalisation in higher education.* The Research Centre for Languages and Cultures Education, in the School of International Studies at the University of South Australia. P. 79-90.

PPMI - The Public Policy and Management Institute, the Committee of the Regions - (2009) *Mobility of Volunteers Across Europe*. www.eyv2011.eu/funding-opportunities/item/download/238 (okuma: 22.3.2011).

Pratt, James. (2005). *Volunteering as a Stepping Stone for Marginalized Youth*. Volunteer Victoria. http://www.volunteervictoria.bc.ca/_pdfs/stepping_stone.pdf (okuma: 10.01.2011).

Rose, Chris (2003). *"Intercultural learning 1"* http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/intercultural-learning-1 (okuma: 10.3.2011).

Roth, Juliana (1999). "Intercultural learning - Perspectives on the east-west interface" http://www.knowledgeboard.com/item/227 (okuma: 12.3.2011).

Seidman, I. (1998). *Interviewing As Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education And the Social Sciences*. New York, NY: Teachers College Press.

Selwyn, N., & Robson, K. (1998). *"Using email as a research tool"*. *Social Research Update*, 21. Guildford. University of Surrey. http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU21.html (okuma: 2.3.2011).

Stiehr vd. (2010). - K. Stiehr, C. Ohms, M. Kaucher, M. Kaukal, S. Röhl - "Impact of Transnational Exchange Experiences on Senior Volunteers and Organisations." *Research Report*. http://www.seven-network.eu/site/files/Final%20Report.pdf (okuma: 28.3.2011).

TEGV. (2008). *Türkiye'de Gençlik, Gönüllülük ve Sosyal Sermaye Araştırma Sonuçları Sunumu*. http://www.tegv.org/v2/images/TEGV_Gonulluluk_Arastirmasi_Sunumu.pdf (okuma: 28.2.2011).

UNESCO (2006). Unesco Guidline on Intercultural Education. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf (okuma: 11.3.2011).

Von der Emde, S., Schneider, J. & Kötter, M. (2001). "Technically speaking: Transforming language learning through virtual learning environments (MOOs)". *The Modern Language Journal*, 85(2), 210-225. http://www.humanities.uci.edu/german/ger220/vonderemde2001.pdf (okuma: 8.3.2011).

Wilson, John & Musick, Marc, (2000). "The Effects of Volunteering on the Volunteer." *Law and Contemporary Problems*. 62 (4): 141-168.

Ziersch, A. M. & Baum, F. E., (2004). "Involvement in civil society groups: Is it good for your health?" (Research Report). *J Epidemiol Community Health.* ;58(6):493-500.

BÖLÜM 16

Eğitim Tarihi

EDUCATION SYSTEM AT THE OTTOMAN STATE ENDERUN SCHOOL AND THE EFFECTS ON THE TURKISH EDUCATION SYSTEM

Erol KÖMÜR
Milli Eğitim Bakanlığı
erolkomur@gmail.com

ABSTRACT

In this thesis work, the education system at the Ottoman State Enderun School is examined and the effects of this system on the Turkish education system along with separately discussed the institutions which are thought affected by this system are examined. According to the system approach; firstly, the Ottoman State structural organization of Enderun and the place of Enderun at the structural organization of education are examined. The education of Enderun students is an education intended for employment, therefore its place at the Ottoman State structural organization is particularly discussed. After considering the whole aspects of the education system at Enderun, the educational institutions at the period of Republic affected by Enderun are studied separately and the effects of Enderun are investigated. While dealing with the educational institutions at the period of Republic, only the institiuons which are thought affected by Enderun and the effects of Enderun to these institutions are examined based on the structural organization of the Ministry of National Education.

This hypothesis is tested by the selected institutions from Republic period educational institutions.___Methods in lights of documents on the testing process; making comparison, building relationship,collecting, and examining the studies previously done on this topic, benefiting from the experience (modeling) and studying the attempts were used. Preferring the most appropriate method or methods for each relation is paid attention. All methods were not implemented for each relation.___It is considered that the institutional culture at the educational institutions emerged by practices and experiences and the effects of positive experiences are still alive inspite of having completed the historical mission, most of the experiences corporated at these instituitions; inspiration, modeling, research and development, retrying, or moral distinctions are thought to be in continuation.

Keywords: Enderun School, birun, cikma(çıkma), cerag(çerağ), devsirhmeh, kul system, seyfiye, ulama , kalemiye, military, mulkiye(mülkiye), acemi oglani(acemi oğlanı), ic oglani(iç oğlanı), gulam, dolamali(dolamalı), kaftanli(kaftanlı).

1. GİRİŞ

Eğitim, bireylerin gelecekteki yaşamlarını doğrudan etkilemektedir. Siyasal, toplumsal, ekonomik, kültürel örgütlerin oluşumunda ve gelişiminde en etkili süreçlerden biridir. Tüm örgütlerin varlığı ve sürekliliği örgütü oluşturan bireylerin aldıkları eğitim ile ilişkilidir. Devletler de birer siyasal örgütlerdir. Tüm devletlerin kuruluş, gelişim ve süreklilikleri nde; devletin hedeflerine uygun olarak eğitilmiş bireylere ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaç kamu yönetimi, hukuk, iktisat gibi ihtisas alanları ve mesleklerinin oluşmasındaki etkenler arasında yer alır.

İlkçağ uygarlıklarından Mısır'da, Atina'da, Ortaçağda ise Selçuklu Devleti ve Osmanlı Devleti başta olmak üzere Türk devletlerinde de nitelikli kamu çalışanı yetiştirmek için farklı uygulamalar yapılmıştır. Bu uygulamalardan en dikkat çekici olanı Osmanlı Devleti saray örgütü içinde yer alan Enderun Mektebi'dir. Osmanlı Devleti'nin klasik döneminde seyfiye ve kalemiye sınıfından pek çok yönetici bu kurumda eğitim almıştır. Türkiye'de de Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren nitelikli insan gücü ve kamu çalışanı yetiştirebilmek için çalışmalar yapılmıştır. Siyasal bilgiler fakülteleri ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri bu alandaki ihtiyacı karşılamak üzere hizmet veren eğitim kurumlarımızın başında gelmektedir. Bu kurumların tarihçeleri incelendiğinde Mülkiye Mektepleri ve Enderun Mektebi'ne vurgu yapıldığı görülmektedir.

Türk Eğitim Sistemini içinde yer alan bazı eğitim kurumları günümüzde Osmanlı Devleti yönetici kadrolarını yetiştiren Enderun Mektebi ile ilişkilendirilmektedir. Siyasal bilgiler fakülteleri, Galatasaray Lisesi, Bilim ve Sanat Merkezleri en çok ilişkilendirilen kurumlar olmakla birlikte bazı kaynaklarda Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri, Anadolu Liseleri ve Sosyal Bilimler Liseleri için de benzer ilişkilendirilmeler yapılmaktadır. Tarihsel süreç içinde adı geçen kurumların Enderun Mektebi ile organik bağları bulunmamakla birlikte amaç, felsefe, işlevleri itibari ile Enderun Mektebi'ne atıfta bulunulmaktadır. Siyaset bilim, tarih, eğitim bilimleri, özel eğitim, arkeoloji, iktisat gibi farklı uzmanlık alanlarına mensup akademik çevrelerin çalışmalarında atıfta bulunma veya ilişkilendirme örneklerine sıkça rastlanmaktadır. Hat, tezhip, ebru, minyatür, klasik Türk müziği gibi geleneksel sanatlarımızı yaşatan sanat çevreleri de Enderun Mektebi'ne dikkat çekmektedirler.
Enderun Mektebi hakkında yüksek lisans ve doktora düzeyinde çok sayıda araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmalar kurumun tarihçesi, Has Oda gibi kurumun bir bölümünü inceleyen araştırmalar olduğu gibi Saray organizasyonunun bir parçası olarak inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Ayrıca Enderun'da yetişmiş ünlülerin eserleri hakkında yapılmış yüksek lisans ve doktora araştırmaları bulunmaktadır.

Enderun hakkında yayınlanan makale ve eserlerin çokluğuna rağmen Enderun Eğitim Sistemi'nin Türk Eğitim Sistemi'ne Etkileri üzerine yapılmış bir araştırma örneğine rastlanılmamıştır. Her iki sistemin de incelenerek aralarındaki ilişkilerin açığa çıkartılması önemli bir boşluğu dolduracaktır. Enderun Mektebi hakkında yapılan çoğunluğu tarihçe türü araştırmalardan farklı olarak çağdaş örgütsel yaklaşımlarından "sistem yaklaşımı" kuramsal çerçeve olarak tercih edilmiştir.

Mektebin 400 yıldan daha uzun olan geçmişi doğal olarak tarih biliminin verilerini kullanmayı gerektirmektedir. Osmanlı Devleti'ne ait kaynakların taranması ve transkripsiyonu paleografya çalışmalarını kaçınılmaz kılmıştır. Verilerin birinci elden kaynaklardan derlenmesine özen gösterilmiş, mümkün olamadığı durumlarda ise bu konuda yapılan akademik araştırmalar tercih edilmiştir.

Enderun'daki Eğitim Sistemi açıklanmaya çalışırken süreç (sistem girdileri-dönüşüm-sistem çıktıları) teorik ve pratik yönden ayrı ayrı ele alınmıştır. Sistemin teorik yönü açıklanırken Osmanlı Kanunnameleri ve Osmanlı devlet örgütü hakkında alanında uzman tarihçiler tarafından yazılmış teşkilat tarihleri esas alınmıştır. Pratik yönü ise sicil-i Osmani, eslaf gibi Osmanlı ünlülerinin biyografilerini anlatan temel kaynaklardan incelenmiştir. Enderun'a kaynaklık eden devşirme sisteminin temeli kiliselerin vaftiz kayıtları ile gerek Topkapı Sarayı Arşivi gerekse Başbakanlık Osmanlı Arşivi'ndeki defter ve vesikalar için uzun vadeli bir çalışma yapılmamış olması eksiklik olarak görülebilir. Fakat bu araştırmanın yüksek lisans çalışması olması nedeni ile zaman probleminin olması -ki bir yıl uzatılmıştır-, ekonomik anlamda büyük bir bütçeye ihtiyaç duyulması; farklı uzmanlık alanlarına sahip ekip çalışmasını gerektirmesi sanırım bu eksikliği mazur gösterebilir.
Türk Eğitim Sistemi'nin incelenmesinde ise sırası ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın resmi verileri, Milli Eğitim Mevzuatı –kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge-, Milli Eğitim Sistemi üzerine yapılmış akademik çalışmalar tercih edilmiştir.

Her iki sistem de zaman içinde değişimlere uğradığından ötürü; Enderun Eğitim Sistemi incelenirken Osmanlı klasik dönemi, Türk Eğitim Sistemi açıklanırken günümüz verileri göz önünde bulundurulmuştur. Enderun Mektebi'nin Türk Eğitim Sistemi'ne etkilerini de etkilediği düşünülen kurumlar ele alınarak incelenmiştir. Bu nedenle tüm eğitim kurumlarının mukayesesi gibi zaman alıcı bir uğraş tercih edilmemiştir. Kurumların incelenmesinde de sistem yaklaşımı çerçevesinde açıklama yolu tutulmuştur.

Girişten sonraki bölümde sistem yaklaşımı incelenmiştir. Üçüncü ve dördüncü bölümde Osmanlı Devleti'nin örgütsel yapısı ve istihdam incelenmiştir. Örgütü oluşturan merkez ve taşra örgütleri ile bu örgütlerde devletin son iki yüzyılında gerçekleşen değişimler açıklanmıştır. Osmanlı devlet örgütünde istihdam edilen yöneticilerin Osmanlı devletine göre sınıflandırılması yapılmış ve kısaca seyfiye,

kalemiye ve ilmiye sınıfları açıklanmıştır. Devlet örgütün yönetici sınıflarına eleman yetiştiren eğitim kurumları ile tarihsel süreçteki değişimleri açıklanmıştır. Buraya kadar olan bölümlere Enderun Mektebi'nin Osmanlı devlet örgütü içindeki yeri, önemi ve ihtiyacını tespit etmek maksadı ile yer verilmiştir. Beşinci bölümde Açık bir sistem olan Enderun Eğitim Sistemi'nin etkileşimde olduğu çevresel etkenlerin izahı ile girdilerin hangi ortamdan temin edildiği? Çıktıların hangi ortamda istihdam edileceği? Geri dönütün hangi kanallardan sağlanabileceği? sorularının cevabı ancak ilk üç bölümdeki yapının açıklanması ile mümkün olacaktır. Altıncı bölümde Enderun'a aday olabilecek oğlanın seçiminden saray içi ya da dışında istihdamına kadar sürecin tamamı ve Enderun Sistemi'nin işlevleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Yedinci bölümde önce Türk Eğitim Sistemi kısaca resmi veriler göz önünde bulundurularak incelenmiştir. Türk Eğitim Sistemi içinde yer alan ve Enderun Mektebi Eğitim Sistemi ile ilişkilendirilen eğitim kurumları ayrı ayrı incelenmiştir. Enderun Mektebi ile ilişkilendirilmeyen eğitim kurumlarına yer verilmemiştir. Enderun Mektebi ile ilişkilendirilen eğitim kurumları incelenirken öncelikle kurumun kuruluş amaçlarına açıklayan kanun, yönetmelik, yönerge vb. hukuki metinler esas alınmış sonra farklı ilişkilendirme verileri değerlendirilmiştir. Sonuç bölümünde ulaşılan bulgular değerlendirilerek "Enderun Eğitim Sisteminin Türk Eğitim Sistemine Etkileri" değerlendirilmiştir.

Enderun Mektebi hakkında yerli ve yabancı pek çok araştırmacı çalışma yapmıştır. Bu araştırmaların büyük çoğunluğu referans olarak İsmail Hakkı Uzunçarşılı'nın "Osmanlı Devleti'nin Saray Teşkilatı" adlı eseridir. Enderun Mektebi hakkındaki arşiv belgeleri ve klasik dönem Osmanlı kaynaklarına göre yapılmış en titiz çalışmalar arasındaki yerini hala korumaktadır. Çalışmanın önsözü bu konuda araştırma yapacaklara nasıl bir yöntem takip etmeleri konusunda rehber niteliği de taşımaktadır. Bu konuda yapılmış değerli çalışmalardan biri de Ülker Akkutay'ın Enderun Mektebi adlı çalışmasıdır. Bu konuda hazırlanan doktora ve yüksek lisans tezlerine kaynaklık etmektedir. Son yıllarda yapılan bazı doktora çalışmalarında ise Enderun Mektebi'nin Hasoda gibi sadece bir bölümünün ele alındığı görülmektedir. Necati Özfatura'nın tesbitine göre Amerika Birleşik Devletleri'nde Enderun hakkında hazırlanan uzman eserlerin ve doktora tezlerinin 350 tane olduğu yerli araştırmacılar kadar yabancı araştırmacılarında bu konu ile ilgili olduklarını açıklamaktadır.

2. ÖRGÜT VE SİSTEM YAKLAŞIMI

2.1. Örgüt

Örgüt terimi farklı anlamlarda kullanılmakla beraber tanımlar birbirlerini tamamlar niteliktedirler. Birincisi bir yapı, iskelet, önceden planlanmış ilişkiler anlamına gelen örgüt yapısıdır. İkinci anlamda ise bu yapının oluşturulması süreci ve bir seri faaliyetlerin örgütlenmesi ifade

edilmektedir.[17]Üçüncü bir tanımda ise örgüt ve organizasyon, bir grup insanın birbirine bağımlı bir biçimde bir amaca hizmet etmeleridir.[18] Türk Dil Kurumu ise "ortak bir amacı veya işi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların veya kişilerin oluşturduğu birlik, teşekkül, teşkilat" olarak tanımlamaktadır.[19] Tanımlardan da anlaşılacağı üzere örgüt kavramına aileden devlete, kooperatiflerden çok uluslu şirketlere çok sayıda örnek karşımıza çıkmaktadır. Bu ve benzeri örnekleri şu başlıklar altında sınıflandırabiliriz.

- Siyasal Örgütler
- Ekonomik Örgütler
- Toplumsal Örgütler
- Bilimsel ve Kültürel Örgütler

Farklı çalışmalar için ihtiyaca göre farklı sınıflandırmalar yapılabilir. Ya da örgütler kendi şeması içerisinde şubelendirilebilir. Çalışmamızda Osmanlı Devleti ile ilgili bölüm ve metinlerde örgüt yerine teşkilat kavramını kullanacağız. Bu tercih Osmanlı Devleti ile ilgili araştırmaların aslına sadık kalma düşüncesi ile yapıldı.

2.2. Sistem Yaklaşımı

Sistem, birbiriyle ilgili parçaların bir bütün olarak fonksiyon görmesini ifade eder. Diğer bir deyişle, bütün oluşturan parçaların birlikte fonksiyon görmesidir. Sistem, birtakım alt öğelerden (alt sistemlerden) meydana gelir. Sistemdeki öğeler karşılıklı etkileşim içinde bir bütün oluştururlar.[20] Sistem yaklaşımı önce doğa bilimlerinde geliştirilmiş, daha sonra diğer alanlara yayılmıştır.

"Sistem kavramı hakkında bu ve benzer tanımların ortak vurgusu aşağıdaki gibidir:

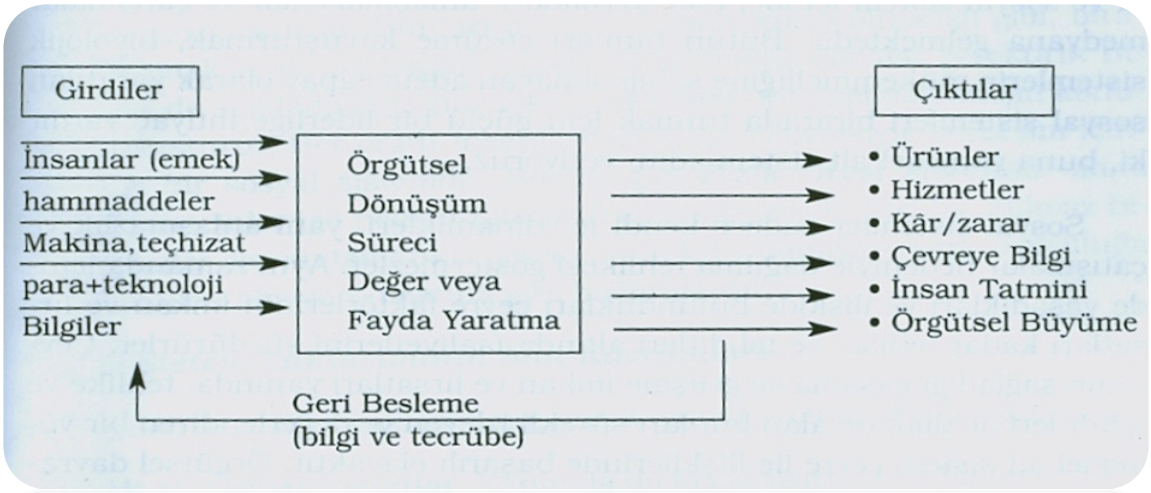
- Sistem alt birimlerden (parçalardan) oluşur.
- Sistem birimleri arasında tanımlı ilişkiler vardır.
- Sistem belirli bir amacı gerçekleştirmeye yöneliktir.
- Sistemin belirli bir sınırı (büyüklüğü) vardır.
- Sistemin iç ve dış çevresi vardır.
- Sistemin iç ve dış çevresi ile etkileşim içindedir.
- Sistemin girdileri, işleyişi, çıktıları, dengesi ve denetimi vardır.
- Sistem anlamlı bir bütündür."[21]

---

[17] Tamer Koçel, Genel İşletme, Eskişehir 1997, s.63
[18] Enver Özkalp, Örgütsel Davranış, Eskişehir 2008, s. 32
[19] www.tdk.gov.tr
[20] Bilal Eryılmaz, Kamu Yönetimi, İstanbul 2001, s.32
[21] Celil Koparal, Yönetim Organizasyon, Eskişehir 2003, s. 58

Yukarıdaki tanımlara göre Evren, Güneş Sistemi, hayvan ve bitki sistemleri doğal sistemlerdir. Doğal sistemler doğa yasaları içinde kendi görevlerini yerine getirirler. Amacı, yapısı ve işleyişi insanlar tarafından tasarlanan sistemlere de yapay sistemlerdir. Devlet sistemi, eğitim sistemi, okul yönetim sistemi var ise okulun kendine özel eğitim sistemi ayrı ayrı sistemler olabileceği gibi üst sistemi tümleyen alt sistemler olarak da incelenebilir.

Örgüt çevreden birtakım girdiler temin eder, bu girdileri çalıştırmak için insanlar,



Şekil 1- Örgütsel Sistem (Erol Eren, Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, İstanbul 2007, s. 45)

hammaddeler, makine teçhizat, para, teknoloji ve bilgidir. Yani girdilerin kaynağı çevredir. Girdilerin miktarı ve nitelikleri düzenli bir biçimde örgüte akışının sağlanmasında çevresel imkan ve ilişkilerin önemi büyüktür. Örgüt bu girdileri değişim sürecine dahil ederek çevreye ürün, hizmet kar veya zarar, çalışanların tatmini ile kendisi ve diğer çevresel elemanlar tarafından kullanılabilecek bilgisel geri beslemeler sunar. Aşağıdaki şekilde bir sistem modeli verilmektedir.[22]

3. OSMANLI DEVLETİ TEŞKİLATI VE İSTİHDAM

3.1. Merkez Teşkilatında Divan-ı Hümayun

Osmanlı Devleti'nin kuruluş döneminde tarihçiler yönetimde Türk töresine uygun olarak aşiret usullerinin tatbik edildiği konusunda birleşmektedirler. Devletin sınırlarının genişlemesine paralel olarak I. Murad devrinden itibaren divan usulü getirilmiş ve bu uygulama değişiklikleri ile birlikte 18. Yüzyıla kadar devam etmiştir.

[22] Erol Eren, Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, İstanbul 2007, s. 45

Divanda siyasi, idari, askeri, örfi, şer'i, adli ve mali işler, şikayet ve davalar görüşülüp karara bağlanırdı.[23] Divan toplantılarına padişah, veziriazam, vezirler, kadıaskerler, defterdarlar, nişancı asli üye olarak katılırdı. Bunlardan başka reisülküttap, kapıcılar kethüdası, çavuşbaşı da divan toplantılarına iştirak ederdi. Ancak sonuncular divan hizmetkarı sayıldığından oturmazlar ayakta dururlardı. Padişahın divan toplantılarını terk etmesinden sonra veziriazam divana başkanlık ederdi. Toplantılara İstanbul'da iseler kaptan-ı derya, beylerbeyiler de katılırlardı. Yeniçeri ağalarının da ihtiyaca göre toplantılara katılmaları istenebilirdi.

Divan-ı Hümayun toplantılarında yapılan görüşmelere kaynaklık edecek defterlerin kayıt ve takibi ile alınan kararların ilgililere yazılarak ulaştırılması ve her bir belgenin defterlere kayıt edilerek arşivlenmesi ile ilgili görevleri yerine getiren hizmet birimleri de bulunmaktadır. Bu hizmetlerin tümü Divan-ı Hümayun kalemleri tarafından yerine getirilmekte idi. Kalemler; Beylikçi ve divan kalemi, tahvil kalemi, ruus kalemi ve amedi kaleminden oluşmakta, ayrıca teşrifatçılık, vak'anüvislik, divan-ı hümayun hocalığı, divan-ı hümayun tercümanlığı gibi hizmetler için de görevliler bulunmakta idi. Yazılan belgeler ile defterler defterhane ve Hazine-i Evrak dairesinde muhafaza edilmiştir.

3.2. Merkez Teşkilatında Yönetim Birimi Olarak Saray

Saray Teşkilatı incelenirken tarihçiler farklı sınıflandırmalar yapmakla beraber içerik olarak aynı konuları ele almışlardır. Bu incelemelerin odağındaki saray kuşkusuz Topkapı Sarayı'dır. Osmanlı padişahlarının daha önce kullanmış oldukları saraylardan Bursa Sarayı hakkında ayrıntılı bilgi bulunmamakla birlikte I. Murad devrinden itibaren kullanılan Edirne Sarayı'nın teşkilat olarak Topkapı Sarayı'na benzerlikleri bulunmaktadır. Osmanlı Devleti Saray Teşkilatı denildiğinde Topkapı Sarayı'ndaki teşkilat kastedilmektedir. Beşiktaş saraylarının yapıldığı dönem, devlet teşkilatında büyük değişimlerin yaşandığı dönemdir.

Fetihten sonra yapılan saraya zaman içinde farklı bölümlerin ilave edildiği veya kaldırıldığı saray kitabelerinden ve çeşitli kaynaklardan anlaşılmaktadır.[24] Topkapı Sarayı üç büyük bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlere Birun, Enderun, Harem adları verilmiştir. Saraydaki tüm hizmetler bu üç ana bölüme göre planlanmıştır.

[23] Yusuf Halaçoğlu, XIV.-XVII. Yüzyıllarda Osmanlılarda Devlet Teşkilatı ve Sosyal Yapı, Ankara 1998, s. 9
[24] İlber Ortaylı, Mekanlar ve Olaylarla Topkapı Sarayı, İstanbul 2007, s. 114

Birun, sarayın dışı yani Babüssade haricinde kalan bölümüdür. Bu bölümde yapılan hizmetlerin çeşitliliğinden ötürü görevlileri de farklı idari sınıflardandı. İlmiye, kalemiye ve seyfiye sınıflarının her birine mensup görevliler bulunmaktadır. "Ağayan-ı Birun (Birun Ağaları)'da denilen görevliler yeniçeri ağası, mir-i alem, kapıcı başılar, mirahur, çavuşbaşı, çakırcıbaşı, çaşnigirbaşı, kapıkulu süvarilerinin altı bölüğünün ağaları, şikar ağaları, cebeci ve topçubaşıları, arabacıbaşı, mehter başı"[25] olarak sıralanabilir.

Harem, Padişah'ın annesinin, çocuklarının, hasekilerinin, gözdelerinin ve onların emrinde çalışan Kadın Saray Usta'ları, Kalfa'ları, Cariye'leri ile cariyelere hizmet eden Horendegân ocağı üyelerinin yaşadığı yer olan Harem'de Padişahın Ailesi ile özel hayatı yaşanırdı. Evin yönetim başkanı Padişah'ın annesi Valide Sultandır. Onun emrinde çalışan görevliler hep kadın üyelerdi. Bu kadınlar Eski Saray'da özel olarak yetiştirildikleri gibi küçük yaştan pazardan alınarak ya da savaş ganimeti olarak bu saraya getirilir, Kadın Saray Usta'ları tarafından eğitilirlerdi. Acemi, Cariye, Gedikli, Kalfa ve Usta sıfatları bunlar yetiştirilirken edinilebilecek mertebelerdir. En yüksek mertebe Hazinedar Usta'lığı, Gedikli Kalfa'lığı, Valide Sultan Kethüdalığı'dır. Bu kadınlar hep Saray'da yatıp kalkarlar, Saray'da yaşarlardı. Odalarının, koğuşlarının büyüklüğü, süslemeleri, ekleri Saray içindeki mertebelerini ya da önemlerini yansıtırdı. Bunların kent ile ilişkisi, Eski Saray'larla bağlantıları, haberleşmeleri, mektuplaşmaları ancak Karaağalar aracılığı ile mümkündü. Harem'in zenci bekçileri Karaağa'ların aracılığı olmadan, Valide Sultan dahil, tüm kadınlar ne Resmi Saray ne de Saray dışındaki hayat ile ilişki kurabilirdi.[26]

Enderun, farsça bir kelime olup sarayın iç kısmı anlamında kullanılmıştır. Yalnız olarak Enderun denildiği gibi «Enderun-u hümayun» suretinde de kullanılırdı.[27]Sarayın Enderun halkını devşirme denilen bazı Hıristiyan tebaa çocukları ile harplerde esir alınıp yetiştirilen gençler ve gönüllüler meydana getirmekte idi. Bunlar devşirme kanununa göre sekiz ila on sekiz yaşları arasında toplanıp, bunlar içerisinden boylu, gösterişli, ahlaklı ve zeki olanları önce Edirne Sarayı, Galata Sarayı, İbrahim Paşa Sarayı gibi saraylarda tahsil ettirilip Türk-İslam adet ve geleneklerine göre yetiştirilirdi. Burası devletin mülkiye mensuplarının yetiştirildiği bir okul hüviyetini taşımıştır.[28]

3.3. Taşra Teşkilatı

[25] İsmail Hakka Uzunçarşılı, Osmanlı Devleti'nin Saray Teşkilatı, Ankara 1988, s. 358
[26] Mualla Anhegger Eyüboğlu, Harem, İstanbul 1986, s. 26
[27] Mehmet Zeki Pakalın, Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü, C. I, s. 533
[28] Halaçoğlu, a.g.e., s. 37-38

Osmanlı Devleti'nde taşra idaresi, aşağıdan yukarıya köy, nahiye kaza, sancak(=liva) ve eyalet şeklinde teşkilatlanmıştı. Kendisine bağlı köylerle birlikte nahiyelerin birleşmesiyle kazalar meydana gelmişti. Kazaların birleşmesinden sancaklar, sancakların birleşmesinden ise eyaletler ortaya çıkmıştı. Ancak şurası belirtilmelidir ki, Osmanlı Devleti'nin ilk zamanlarında eyalet, vilayet, liva, kaza ve nahiye tabirlerinin birbirlerinin yerine kullanıldıkları görülmektedir. Kazalarda yönetici sınıf olarak kadı, alaybeyi ve subaşılar bulunurdu. Kazaların birleşmesiyle teşekkül eden sancaklar, sancakbeyi ismi verilen bir kişi tarafından kanun ve nizamlar çerçevesinde idare edilirdi. Osmanlı idari teşkilatında sancakların birleşmesiyle Eyaletler (Beylerbeyilik) teşekkül ederdi. Eyaletler beylerbeyiler veya buna eşit değerde mir-i miranlar tarafından idare edilirdi. Rumeli'de fetihlerin artması ile birlikte Anadolu ve Rumeli Beylerbeyilikleri kurulmuş XV. Yüzyılda bu iki beylerbeyiliğe Rum (Sivas-Amasya) ve Karaman Beylerbeyilikleri de eklendi böylece Beylerbeyilik dörde çıktı. Derece itibari ile en büyük beylerbeyi Rumeli beylerbeyi idi. Ondan sonra Anadolu beylerbeyi gelirdi. Mal defterdarları, beğlik ile nişancı olanlar, beşyüz akçalık kadılar ve dörtyüzbin akça hası olan sancakbeyleri beylerbeyi olabilirdi. Anadolu beylerbeyi terfi ederse Rumeli beylerbeyi, Rumeli beylerbeyi terfi ederse küçük vezir yani Divan-ı Hümayun'da sonuncu vezir olurdu. [29] Osmanlı Devleti'nde taşra teşkilatında yukarıdaki sistemin dışında kalan bir nevi ayrıcalıklı eyaletler, bağlı hükümet ve beylikler de bulunmaktaydı. Erdel, Eflak, Boğdan eyaletleri ile Kırım Hanlığı, Mekke-i Mükerreme Emirliği bunlar arasında zikredilebilir.

Osmanlı Devleti Teşkilatı sadece merkez ve taşra teşkilatından ibaret olmayıp askeri teşkilatı, maliye teşkilatı, toprak yönetim sistemi, hukuk teşkilatı da ayrıca incelenebilir. Enderunluların yetiştiği ve istihdam edildiği teşkilatlar olması nedeniyle merkez ve taşra teşkilatları kısaca açıklanmıştır. Osmanlı Eğitim Sistemi Enderun'un önemini ortaya koyabilmek için ayrıca açıklanacaktır.

3.4. 19. Yüzyılda Osmanlı Devleti Merkez Teşkilatında Değişmeler

18. yüzyıl sonlarından itibaren Osmanlı Devleti'nin tüm kurumlarda bariz değişmeler gözlemlenir. Divan-ı Hümayun önemini yitirmiş sadrazam konağının konumu güçlenmiş ve yetkileri artmıştır. Özellikle Sadrazam İbrahim Paşa'nın Pasorofça Andlaşmasından (1718) sonra kendine taraftar kimseleri idari makamlara getirerek yeni ve güçlü paşa kapısını oluşturması, buranın en önemli devlet işlerinin görüşüldüğü resmi daire haline gelmesine yol açtı. Tamamiyle III. Selim'e (1789-1807) kadar danışma yöntemi terk edildiğinden, hemen hemen her konuda karar verme yetkisi, sadrazama bırakıldı. Paşa kapısının adında meydana gelen değişim de yine bu zamanlarda oldu. Saray-ı Sadr-ı Ali, Divanhane-i Bab-ı Ali ya da kısaca Bab-ı Ali olarak anılmaya başladı. I. Abdülhamit (1774- 1789)

[29] Halaçoğlu, "Osmanlı Devlet Teşkilatı", DGBİTA, İstanbul 1993, C. 12, s. 367

döneminden itibaren vakanüvis tarihlerinde de diğer adlarının yanı sıra paşa kapısı, "Bab-ı Ali" olarak yer almaya başladı. Avrupalılar tarafından Osmanlı Hükümeti anlamında Bab-ı Ali'nin "Sublime Porte" olarak kullanımı da bu zamanlara rastlar.

1830'lu yıllara kadar Bab-ı Ali, sadrazamların özel yaşantılarını da sürdürdükleri devlet dairesi olarak varlığını korudu. Ancak, bu tarihten sonra II. Mahmud'un sadrazamın mutlak vekilliğini kırma yolundaki tutumu ve kabine yönetiminin kabulü; Bab-ı Ali'yi artık paşa kapısının devamı olmaktan çıkararak, yine danışma yönetiminin de esas kılındığı, meclisleri de içine alan bir merkez örgütü, devlet idaresinin merkezi haline dönüştürüldü.

Sadrazama bağlı ilk Bab-ı Ali ricalini "Sadaret Kethüdası, Reisülküttap, Çavuşbayı" ve bunların yönetimindeki kalemler ve katipler oluşturmuştu. II. Mahmut devrinde sadrazamlık makamı "Başvekalet" adıyla değiştirilmiştir. Başvekil olan kişi, Meclis-i Vükela veya Meclis-i Has olarak adlandırılan, dönemin bir nevi bakanlar kurulu olan heyetine başkanlık yapma hakkına sahipti. Nezaretler kurulduktan sonra Bab-ı Ali'de haftada iki gün Vükela Meclisinin toplanmasına karar verildi. Meclisin başlangıçtaki üyeleri şeyhülislam, serasker, kaptanpaşa, dahiliye ve hariciye nazırlarıyla Dar-ı Şura-yı Bab-ı Ali ve Meclis-i Vala-yı Ahkam-ı Adliye başkanlarıydı. Zaman içinde yeni nazırlıkların kurulması ile bu üyelerin sayısı artmış, maliye, evkaf, ticaret nazırları, zaptiye müşiri, sadaret müsteşarı, valide kethüdası ve bazı eski sadrazamlardan oluşmuştur.[30]

Klasik devir Osmanlı Sarayı, bizim Topkapı Sarayı dediğimiz Saray-ı Amire de 19. Yüzyılın modern dünyasında devletler sistemi içerisindeki bir büyük devletin klasik evi olarak işlevini tamamlamış ve görevini yeni saraylara devretmek zorunda kalmıştır. İlk olarak Topkapı'nın bu görevini Dolmabahçe Sarayı üstlenmiştir.

Saray 1830'larda II. Mahmud tarafından hemen hemen terk edilip; yıldan yıla ramazan ortasında Hırka-i Saadet ziyareti için gelinen ve bir de son yolculuğuna çıkarken padişah naşının tekfin için getirildiği bir baba ocağı haline dönüşünce, çökmeye başlamıştır.[31]

19. yüzyıl sadece sarayların değişmesi ile değil merkez teşkilatının tüm kurum ve bu kurumlarda istihdam edilen görevlilerin de yetişme tarzlarının değiştiği yüzyıl olacaktır. Enderun Mektebi'nin yerini alacak yeni eğitim kurumlarına Osmanlı Eğitim Sistemi içinde yer verilecektir. Prof. Dr. İlber Ortaylı devlet hayatında meydana gelen bu hızlı ve köklü değişimleri "İmparatorluğu En Uzun

[30] Meral Bayrak Ferlibaş, XIX. Yüzyıl Osmanlı İmparatorluğunda Merkez Örgütünde Modernleşmeleler: Bab-ı Ali'nin Gelişimi, Eskişehir 1991, s. 24-54 (yayınlanmamış yüksek lisans tezi)
[31] Ortaylı, a.g.e., s. 296

Yüzyılı" olarak gayet anlamlı bir şekilde adlandırmaktadır. Bu ismi taşıyan yaklaşık üçyüz sayfalık eserini de 19. Yüzyıl tarihimiz için genel bir giriş olarak nitelendirmektedir.[32]

3.5. 19. Yüzyılda Taşra Teşkilatında Değişmeler

Tanzimat devrinde kurulan eyaletler, eski eyaletlere nisbetle daha küçüktür. Eyalet valilerine <vali> denmiştir. Büyük eyalet valilerine vezir payesi verilmiştir ki Tanzimat'ta artık bu paye askeri mareşal (Osmanlıca Müşir) payesi değil, en yüksek mülkiye rütbesidir. Bala, Rumeli beylerbeyisi, ula rütbelerinde de valiler görülmektedir. Asker olarak müşir, birinci-ferik, ferik rütbelerinde de valiler görülmektedir. Eyalet valilerinin eyaletlerine giderken padişahı ziyaret etmeleri adeti muhafaza edilmiştir ki büyükelçiler için de durum ayni idi.

Eyaletlere Tanzimat'ta <vilayet> dendi. Bir vilayet, birkaç sancak'tan (il) oluşuyordu. Sancak kelimesi muhafaza edildi. Fakat sancak valilerine <mutasarrıf> dendi. Sancaklar gene kaza'lara ayrılıyordu. Kazaları eskiden olduğu gibi artık kadı'lar değil, mülkiye sınıfından <kaymakam> denen yöneticiler yönetiyordu. Keza nahiyelerin başında da artık <naib> denen küçük kadılar değil, <müdir> ve <nahiye müdiri> denen mülki yönetici vardı. Köy yöneticileri seçimle geliyor ve <muhtar> deniyordu. Vilayet, sancak ve kaza'ların seçimle gelen üyelerden oluşan meclisleri vardı. Nezaretlerde (bakanlıklarda) olduğu gibi vilayetlerde de <mektubcu> denen bir eyalet genel sekreteri vardı. [33]

Osmanlı Devleti taşra teşkilatında meydana gelen bu değişim Enderun Mektebi'nden yetişen çıkmaların (mezun) da durumunu etkileyecektir. Devlet sistemindeki değişikliklere cevap verecek kadroları yetiştiren modern eğitim kurumları zamanla Enderun Mektebi'nin önemini ve işlevini kaybetmesine neden olacaktır.

3.6. Osmanlı Devleti'nde İstihdam

3.6.1.Seyfiye Sınıfı

Seyfiye; kılıçla ilgili, askerliğe ait, asker zümresi anlamlarına gelmektedir.[34]Seyfiye Sınıfı Osmanlı Devleti Askeri Teşkilatı için kullanılan bir terimdir. Osmanlı askeri teşkilatının devlet teşkilatı içerisinde rnüstesna bir yeri vardır. Çünkü bu muhteşem imparatorluğun odak noktasını hemen daima seyfiyye sınıfı oluşturmuştur. İlk devirlerde ilmiyye ile iç içe olan bu sınıf daha sonra bir nebze ondan ayrılmışsa da, günümüzdeki mesafeyi alması ancak XIX. yüzyıl ortalarından itibaren olmuştur. Bu bakımdan Osmanlı İmparatorluğu'nun bir askeri devlet olduğunu söylemek yanlış olmaz.

---

[32] Ortaylı, İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı, İstanbul 2003, arka kapak.
[33] Yılmaz Öztuna, Osmanlı Devleti Tarihi "Medeniyet Tarihi", Ankara 1998, C. 2, s. 244
[34] Ferit Devellioğlu, Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat, Ankara 1993, s. 947

Çünkü, hemen daima devletin en önemli mevkiIeri bu sınıfın elinde olmuştur. Zaman zaman çıkardıkları huzursuzluk ve ayaklanmalarla devlete menfi veya müsbet olarak onlar yön vermiş, Padişahlar hal' edip cülüslar yaptıran yine onlar olmuştur. Onun için ilk ıslahat teşebbüsleri hep askeri alanda denenmiş ve ağırlık kazanmıştır. II. Mahmud devrinin yenilikleri, ancak devletin merkez askeri olan yeniçerilerin ilgasından sonra gerçekleştirilebilmiş, hatta Cumhuriyet'in mimarları bile bu sınıftan yetişmiştir.[35]

Osmanlı Devleti klasik döneminde askeri teşkilat merkezde Acemi Ocağı, Yeniçeri Ocağı, Cebeci Ocağı, Topçu Ocağı, Top Arabacılar Ocağı ve Kapıkulu Süvarilerinden oluşan Kapıkulu Ocakları'ndan oluşmakta idi. Eyaletlerde ise Tımarlı Sipahiler, Geri Hizmet Kıtaları, Öncü Kuvvetler ve Kale Kuvvetlerinden oluşmaktadır. Yıldırım Bayezıd döneminde Karesioğulları beyliğinin Osmanlı Devleti'ne katılması ile ilk deniz gücüne sahip olmuş; Fatih, Yavuz ve Kanuni dönemlerinde yapılan çalışmalar ile de Akdeniz ve Karadeniz'de üstünlük sağlamıştır.

Seyfiye sınıfında istihdam edilen, eyalet askerleri ile donanmada yer alanların haricindeki askerlerin büyük bölümü devşirme ve pençik sistemi ile sağlanan askerlerden oluşmaktadır. Söz konusu sistemler Enderun Mektebi'nin de girdilerini oluşturmakta ve dolayısı ile de seyfiye sınıfının üst rütbelerini ve devlet teşkilatının en üst kademelerini Enderunlular oluşturmaktaydı.

3.6.2.İlmiye Sınıfı

Osmanlı devlet teşkilat ve teşrifatında seyfiye ve kalemiye ile birlikte üç temel meslek grubundan biridir. Şeyhülislam, nakibüleşraf, kazasker, kadı, müderris gibi ulema topluluğunun ve bunların oluşturduğu kurumun genel adıdır. Daha geniş anlamda Osmanlı ilmiye sınıfı, klasik ve yerleşmiş İslami eğitim kurumu olan medresede usulüne uygun tahsilden sonra icazetle mezun olup eğitim, hukuk, fetva, başlıca dini hizmetler ve nihayet merkezi bürokrasinin kendi alanlarıyla ilgili önemli bazı makamlarını dolduran Müslüman ve çoğunlukla da Türkler'den oluşan bir meslek grubudur. Bu meslek umumiyetle geleneği, yetki ve imtiyazlarını iyi koruyan bir anlayışa sahip olmakla ve bazı belirleyici aşamalardan geçmekle varlığını yüzyıllar boyunca sürdürmüştür. Kuruluştan İstanbul'un fethine kadara uzanan bir buçuk asırlık dönem, ilmi hayatta başarılı gelişmelere rağmen henüz ilkelerin tam olarak belirlenmediği ilk devreyi teşkil eder. Fetihten XVII. Yüzyıl başlarına kadar devam eden sürede ise sağlam bir gelenek oluşmuş, kendine has nizamı, eğitim ve yargı alanında belirlenen dereceleri, yetki ve sorumlulukları ortaya konulmuştur. XVI. Yüzyıldan itibaren ilmiye, seyfiye ve kalemiye mesleklerinin ayrı ayrı formasyonlar gerektiren dallar haline gelmesiyle ilmiye mensupları eğitim ve yargı alanlarını inhisarlarına almışlardır. Zamanla güç ve etki alanlarını derece

[35] Abdülkadir Özcan, "Osmanlılarda Askeri Teşkilat", OA, İstanbul 1994, C. 4, s. 9

derece kaybetmekle birlikte Osmanlı Devleti'nin yıkılışına, hatta Cumhuriyet'in ilk dönemine kadar geleneğini devam ettirebilmiştir.[36]

İslâm alemindeki cami, medrese, imaret, hastahane, köprü, çeşme ve saire gibi dinî, ilmî ve içtimaî (sosyal) müesseselerin kaide, kanun ve vakıf şartları hemen birbirinin aynıdır. Bu tesislerin devamı, bunları yaptıranlar tarafından tertip ettirilen vakıflarla tesbit olunmuştur. Şayet vakıf yapılan memleketler herhangi bir İslâm devleti tarafından işgal edilse bile yapılan vakıflar ve bunların hükümleri orayı elde etmiş olan hükümdarın tasdikiyle mûteber olurdu. Bunun gibi Osmanlı beyliği Anadolu'da yayılarak oradaki beylikleri elde ettikten sonra eskiden beri devam edip gelen bu tesisleri, gayrı müslimlerinkiler de dahil olmak üzere vakıf şartları mûcibince tamamen tanımış ve Osmanlı istilâsı Avrupa kıtasında da ilerlediği zaman Osmanlı hükümdarları bu kıtadaki gayrı müslim vakıflarını da eski halleri üzere kabul ve tasdik etmişlerdir.[37] Bu durum Türk ve İslam devletlerindeki medrese geleneğinin devam etmesini sağladığı gibi Şam, Bağdat, Kahire gibi kuruluş döneminde Osmanlı yönetiminde bulunmayan kentlerde yetişen alimlerin de Osmanlı medreselerinde görev almalarını kolaylaştırmıştır. Aşıkpaşazade Tarihi'ne göre bu meslek grubundan ilk tayini Osman Gazi Karacahisar'ın fethinden sonra bu beldeye Dursun Fakı'yı kadı tayin ederek gerçekleştirmiştir.[38]

1869 dönemin şeyhülislamının emriyle hazırlanan bir listeye göre sadece başkent İstanbul'da medrese sayısı166'yı bulmaktadır. Bu medreselerde 5369 öğrenci eğitim görmektedir. Bu medreseler öğrenci sayıları itibari ile sıralandığında Fatih Medresesi, Süleymaniye Medresesi, Ayasofya Medresesi, Sultan Ahmed Medresesi, Tabhane Medresesi ve Papaszade Mustafa Paşa Medresesi ön plana çıkmakta idi.[39]

3.6.3.Kalemiye Sınıfı

Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan itibaren yarım asır kadar bir süre resmi olarak örgütlenmiş kalem daireleri ve profesyonel katipler yoktur. Devletin kısa sürede genişlemesi ve yazılı kayıtlara gün geçtikçe ihtiyaç hissedilmesi, örgütlü katiplik görevlerinin oluşmasını gerekli kılmıştır. 16. yüzyıla kadar birçok önemli görevi yerine getiren kalem personeli ortaya çıkmıştır.[40]

XIX. Yüzyılda seyfiye terimi artık kullanılmayarak askeriye ve mülkiye şeklinde ikiye bölünmesiyle mülkiye ve kalemiye arasında ayrıca bir irtibat daha oluşmuştur. Kalemiye erbabının oluşmasında Divan-ı Hümayun, maliye (defterdarlık) ve defterhane bürolarının düzenli bir sisteme

[36] Mehmet İpşirli, "İlmiye", İA, C. 22, s. 141
[37] Uzançarşılı, Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilatı, Ankara 1988, s. 1
[38] Nihal Atsız (haz.), Aşıkpaşaoğlu Tarihi, Ankara 1985, s. 28
[39] Mübahat S. Kütükoğlu, "1869'da Faal İstanbul Medreseleri", İ.Ü. Edb. Fak. Tarih Enstitüsü Dergisi, İstanbul 1977, s. 278-280
[40] Hüseyin Özdemir, Osmanlı Devleti'nde Bürokrasi, İstanbul 2001, s. 101

kavuşması önemli rol oynamıştır. Bu bürolarda istihdam edilecekler için üstad-şakird ilişkisi içerisinde bir hizmet içi eğitim ön plandaydı ve böylece karşılıklı doğrudan bir iletişim kurulabilmekteydi. Kalemiyenin oluşmasında intisap geleneğinin de önemli payı bulunmaktadır. Başlangıçta ağırlıklı olarak standart medrese eğitimi görmüş kimseler bu meslekte çoğunluğu teşkil ederken sonraları intisap usulüyle yetişip yükselme esas olmuştur. Böylece merkezde ve taşrada belirli seviyede eğitim görmüş yetenekli gençler İstanbul'da vezir, ağa, paşa ve bazı ilmiye ricaline intisap ederek onların kalem hizmetlerini, tezkireciliğini ve divan katipliğini yapar, orada kendilerinden kıdemli kalem erbabının şakirdi olarak temayüz ederlerdi. Bu intisap sayesinde muhit edinirler, böylece bir taraftan mesleki açıdan ilerlerken diğer taraftan üstatlarından pek çok şey öğrenirlerdi. Bu sınıfın yetişmesi ve kendine has özellikler kazanmasında büro içindeki eğitim yanında takip edilen meslek kitaplarının rolü büyüktür. Bu eserler seviyeleri ve sağladıkları bilgiler açısından üç kategoride değerlendirilmiştir. Birincisi yeni başlayanlara hitap eden meslek kitapları, ikincisi standart inşa kitapları, üçüncüsü ansiklopedik nitelikteki eserlerdir. XIX. Yüzyılda batı tarzı mekteplerin yaygın hale gelmesi ve zihniyet değişikliğiyle kalemiye mensupları yeni açılan mekteplerden yetişmeye başlamıştır. Mekteb-i Maarifi Adliye, Darülmaarif, Mekteb-i Fünun-u Mülkiye bu dönemde kalemiye erbabının yetiştiği okullardır. Mülkiye'den birincilikle ve ikincilikle mezun olanların II. Abdülhamit döneminde Mabeyn-i Hümayun kitabetine alındıkları bilinmektedir.

Kalemiye, ilmiye ve seyfiye kadar açık olmasa da belli başlı daire ve kalemlerin amirlikleri başta olmak üzere Osmanlı bürokrasisinin hemen bütün alanlarında varlığını hissettirmiştir. XVII. Yüzyıl sonlarında delege olarak reisülküttab sıfatıyla Karlofça müzakerelerine katılan ve çok başarılı bir hizmet ifa eden Rami Mehmed Paşa'nın meslek çizgisi önemli bir dönüm noktası teşkil etmektedir. Onun reisülküttablıktan sadrazamlığa yükselmesi, kalemiyeye yeni bir güç vererek seyfiye ile yanı seviyeye getirmiştir. Seyfiyenin tekelindeki sadrazamlık yolu kalemiyeye de açılmıştır. Nitekim XVII. Yüzyılın sonlarından itibaren Elmas Mehmed Paşa, Yeğen Mehmed Paşa, Abdülkerim Paşa, Arifi Ahmed Paşa, Koca Ragıp Paşa, Sopasalan Kamil Paşa, Yenişehirli Osman Paşa, Yirmisekizçelebizade Mehmed Said Paşa ve Hamza Hamid Paşa kalemiyeden seyfiyeye geçip merkezde ve taşrada idari görevler yapmışlardır.

Kalemiye Osmanlı bürokratik geleneklerinin oluşmasında, resmi yazışma usullerinin ortaya çıkmasında, ihtiyaçlar doğrultusunda yen kalem ve defter, evrak serilerinin ihdas edilmesinde rol oynamış, ayrıca dil, edebiyat, tarih, coğrafya, sanat ve musikiye önemli katkılarda bulunmuştur. Devlet idaresi ve ıslahatına dair eser yazanların birçoğu kalemiye erbabıdır.[41]

4. OSMANLI DEVLETİ EĞİTİM SİSTEMİ

[41] İpşirli, "Kalemiye", İA, C. 24, s. 248-249

4.1. Geleneksel Yaygın Eğitim Kurumları

4.1.1.Camiler

Osmanlı klasik dönemi olarak adlandırılan devletin tüm kurumları ile zirvede olduğu 15. ve 16. yüzyıllarda modern anlamda devletin eğitim ve öğretim hizmetleri merkez teşkilatına bağlı herhangi bir kurum ve mevki tarafından idare edilmediği gibi devlet anılan dönemde böyle bir sınıflandırma yapmamıştır. Tanzimat döneminde Maarif Nezareti kuruluncaya kadar geçen süre içerisindeki kurumlar incelemeyi kolaylaştırmak maksadı ile yaygın ve örgün eğitim kurumları olarak tarafımızdan sınıflandırılmıştır.

Osmanlı Devleti'nde medrese eğitimine benzer bir eğitim de cami ve kütüphanelerde, aynı zamanda zengin devlet adamları ve ulemanın konaklarında yürütülmüştür. Edebiyat ve sanat ile zenginleştirilmiş bu paralel serbest eğitim ve kültürel faaliyetler son döneme kadar sürdürülmüştür.[42]

Cami ve mescitler, ibadet dolayısıyla topluma dini-ahlaki bilgi ve nasihat verilen yerlerdi. Fakat onlar ayrıca, bir açık eğitim ve konferans yeri işlevini de iki biçimde yerine getirmişlerdir: 1. Medreseler her ne kadar kendi binalarında ders yapıyorlarsa da, camilerde de sık sık ders yapılır, bunları herkes izleyebilirdi. 2. Dersiam denen meşhur hocalar kent ve kasabaların büyük camilerinde, cami dersler adıyla herkese açık olarak dersler verirlerdi. Cemaat, hocanın etrafında halka olur, anlatılanları dinlerdi. Bu derslerin düzenli izleyicileri vardı. İkindi namazından sonra daha sık yapıldıkları için ikindi dersleri de denirdi.

Camiler, siyasi konuların konuşulduğu, cemaata açıklandığı yerlerdi de. Halkı milli bir mesele karşısında bilinçlendirmek, onun moralini yükseltmek için camilerden yararlanılmıştır.[43]

Camiler günümüzde hala elifba kurslarının yani Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenmenin ilk adımının atıldığı yerlerdir. Bu uygulama İslam Tarihi kadar eski bir uygulamadır. Ortaçağ Türk ve İslam kentlerinde büyük medreselerin de yine camilerin külliyelerinin aksamı olarak inşa edilmeleri de bundan ötürüdür.

4.1.2.Tekke ve Zaviyeler

[42] Ekmeleddin İhsanoğlu, Osmanlı Medeniyeti Tarihi, İstanbul 1999, C. 1, s. 230
[43] Yahya Akyüz, Türk Eğitim Tarihi, İstanbul 1999, s. 91

Medrese eğitiminden farklı olarak daha çok halk kitlelerinin eğitimini ve mensuplarının nefs terbiyesini hedef alan tekke ve zaviye gibi dergahlarda yaşanarak sürdürülen eğitimin Osmanlı eğitim, din, tasavvuf ve kültür hayatında önemli bir yeri bulunmaktadır.[44]

Bunlar mensuplarına musiki, raks, beden, ahlak eğitimi vermeyi, onların fikri düzeyini yükseltmeyi amaçladıkları ölçüde yaygın eğitim kurumu sayılırlar. Buralarda halk ve tasavvuf musikisi, halk edebiyatı da gelişme imkanı buluyordu. Bazıları ise gerçek bir beden eğitimi ocağı idi. Bu, o zamanlar Türklerin beden sağlığı ve gücü ile fikri ve ahlaki olgunluğu bir arada düşündüklerini göstermektedir. Evliya Çelebi I. Murad'ın Edirne'de yaptırdığı Güreşçiler Tekkesi'nde, seksen çift pehlivan dervişin yaz kış her Cuma günü yağlı güreş tuttuğunu, manda derisinden kıspetlerinin 40-50 okka geldiğini, tekkede dervişlerin demir yayları, gürzleri bulunduğunu yazar. [45]

4.1.3.Kütüphaneler

Türkler yazıyı, kutsal saymışlardır. Sokakta bulunan yazılı bir kağıt parçası saygı ile alınır, bir duvar kovuğuna sokulurdu. Kitaplar yüksekçe dolaplar içinde saklanırdı; yazılı bir şey, konusu ne olursa olsun, ayak altında kalmamalıydı. Bu saygı nedeniyledir ki, özellikle medreselerde bitişik bir çok kütüphane yapılmış, bunlardan öğrenciler ve araştırıcılar kadar isteyen herkes yarlanmıştır.[46]

Vakıf kütüphanelerinde okuma yanında öğretimle ilgili faaliyetlerin ve ibadetin ne zaman başladığını kesinlikle söylemek mümkün değildir. Ancak, kütüphanelerin müstakil bir yapıya kavuşmalarından sonra kütüphanede öğretim ve ibadet yapabilme imkanı ortaya çıkmıştır.[47]

Osmanlı padişahları ve devlet adamları sadece vakıflar kurarak sosyal hizmet üretmemişlerdir. Kitap vakfederek ilmi hayatın kamuya açılması konusunda da önemli adımlar atmışlardır. Sultan II. Murad dönemi Edirne Kütüphanelerindeki kitaplar üzerinde bulunan "Vakf-ı Sultan Murad Han" ibareli mühürler bunun açık delilleridirler.[48]

4.2. Geleneksel Örgün Eğitim Kurumları

4.2.1.İlköğretim

[44] İhsanoğlu, a.g.e., s. 230
[45] Akyüz, a.g.e., s. 92
[46] a.g.e., s. 92
[47] İsmail Erünsal, "İslam Medeniyeti'nde Kütüphaneler", DGBİTA, C. 14, s. 303
[48] A. S. Ünver, "Edirne'de II. Murad'ın Kurduğu Üç Kütüphane", Güney-Doğu Avrupa Araştırmaları Dergisi, İstanbul 1972, s. 256

İlk tahsil veren bu mektepler, 5-6 yaşlarındaki çocuklara okuyup yazmayı, bazı dini bilgileri ve dört işlemden ibaret olan matematik dersini verirdi. İslam'dan önce "Küttab" adıyla Hîre'de mevcudiyetini gördüğümüz bu okulun Müslüman-Türk devletlerinden Karahanlı ve Selçuklular'da "Sıbyan Mektebi", Osmanlılar'da ise "Daru't-talim" "Daru'l-ilim" "Muallimhane" "Mektep" "Mektephane" "Mahalle Mektebi" "Taş Mektep" ve "Mekteb-i İbtidaiye" isimleriyle anıldıkları görülmektedir. Osmanlılar'da da bu mektebin hocasına "muallim", yardımcısına "kalfa", talebelerine de "talebe", "suhte", "tilmiz", "puser" ve "şakird" denilmekteydi.[49]

4.2.2.Orta ve Yüksek Öğretim

Osmanlı Devleti'nde, kuruluşun ilk dönemlerinden itibaren ilim ve kültür alanında çalışmalar yapıldığı malumdur. Zira Türkler daha Anadolu'ya gelmeden önce de ilmi faaliyetlerde bulunmuşlar ve özellikle Büyük Selçuklular'da olduğu gibi Anadolu Selçuklu Devleti'nde de çeşitli şehirlerde her biri önemli ilmî araştırmaların yapıldığı ve hemen hepsi bugünkü manâda birer üniversite hüviyeti arzeden medreseler tesis etmişlerdi. Ders okunan yer manasına gelen medreseler gerek teşkilat, gerekse idari bakımdan daha sonra kurulacak olan Osmanlı medreselerine örnek olmuştur. Ayrıca birçok ilim adamı bu medreselerde görev almıştır. Nitekim Osmanlılardan önceki Anadolu medreselerinde görülen ve kurulan bu tesislerin devamlılığını teminat altına alan vakıf müesseseleri sayesinde ilmî fonksiyonları aksamadan Osmanlılarda da aynen devam etmiştir.[50] Osmanlı vezir ve beylerbeğileri ile diğer ümeranın zabt edilen yerlerde cami, medrese, mektep, imaret vesair tesislerini görmekteyiz; işte bu suretle az zamanda bu ilmî, içtimaî müesseselerle şehir ve kasabalara İslâm damgası vurularak Türk yurdu îmar edilmiştir.[51]

Osmanlılarda medreseler yaptıkları ilmî faaliyetlere göre derece ve sınıflara ayrılmıştır. Meselâ kuruluşta İznik medresesi beyliğin birinci derecede medresesi beyliğin birinci derecede medresesi olurken, Bursa'nın fethinden sonra burada yaptırılan Manastır medresesi, I. Murad'ın Çekirge'deki medresesi, Yıldırım medresesi, Çelebi Mehmed'in Yeşil medresesi, İznik medreselerini ikinci plana düşürmüştür. Bursa medreselerinin ehemmiyeti de II. Murad'ın Edirne'de yaptırdığı Daru'l-hadis ve Üç Şerefeli medreselerin tesisine kadar devam etmiştir. Hatta İstanbul'da Sahn-ı seman'ın yapılmasından sonra bile Edirne medreselerinin ehemmiyeti bir müddet daha devam etmiştir. Ancak bir müddet sonra Sahn-ı seman medreseleri birinci sıraya yükselerek Osmanlı memleketlerindeki diğer medreselerin üstüne çıktı. İstanbul'da ise Sahn medreseleriyle Ayasofya önceleri eşit tutulmakla birlikte daha sonra Ayasofya medresesi Sahn'ın üstüne çıktı. Eyüb medresesi ise bazan Sahn'la aynı, bazan da ondan aşağı tutuldu. Öte yandan medreselerin adedinin çoğalması yeni bir teşkilatı gerektirdi. Her ne kadar daha

[49] Cahit Baltacı, "Osmanlı Eğitim Sistemi", OA, C. 2, s. 9
[50] Halaçoğlu, a.g.e., s. 129
[51] Uzunçarşılı, a.g.e., s. 2

Yıldırım Bayezid zamanında bir organizeye tabi tutulduğu ve II. Murad tarafından medreselere yeni bir nizam verildiği anlaşılmaktaysa da, asıl teşkilat Fatih zamanında yapıımıştır.[52]

4.2.3.Mesleki ve Teknik Eğitim

Esas olarak İslam dini, hukuku ve Arapça öğretimi yapan genel medreselerin yanında, bazı meslek ve ihtisas medreseleri de vardı.[53] Genel medreselerden daha geniş bir şekilde hadis eğitimi verilmek için kurulmuş darülhadisler, Edirne'de Sultan II. Bayezıd tarafından yaptırılan eğitim ve uygulamanın beraber yürüldüğü darüşşifa, İstanbul Süleymaniye külliyesi içerisinde bulunan darüttıp, Mevlana'nın mesnevisinin okutulduğu darülmesnevi, hafız yetiştiren darülkurralar bu alandaki medreselere örnek teşkil ederler.

Fütüvvet ve ahiliğin devamı olarak XV. asırda Osmanlı tarihinde ortaya çıkan loncalar, esnafın kurduğu meslek kuruluşlarıdır. Ahiliğin iktisadi ve mesleki yönünü devam ettiren loncalar Osmanlıda eğitim ve öğretim veren başka bir kuruluştur. Loncalar da ahiliğin bir çok özelliklerini muhafaza etmişlerdir. Seyyid Mehmed b. Alaeddin'inin 1524'te yazdığı Fütüvvetname-i Kebir' inde ahilikteki özelliklerin loncalarda da devam ettiği görülmektedir. Keza Münirî'nin "Nisabu'l-ihtisab ve adabu'l-iktisab" adlı eserinde de loncalardaki adab ve erkanı bulmak mümkündür. Evliya Çelebi de XVII. asırda İstanbul'da 1109 adet Lonca ve bunlara bağlı 126.000 insanın bulunduğunu kaydeder.[54] Bu yönleri ile loncalar hem birer mesleki dayanışma teşkilatı hem de meslek erbabını yetiştiren birer meslek eğitim kurumu olmaktadırlar.

4.3. Tanzimat Döneminde Kurulan Yeni Eğitim Kurumları

Osmanlı Devleti'nin 17. Yüzyıldan itibaren Batı Avrupa ittifakı karşısında savaşlarda mağlubiyetler, diplomatik alanda da büyük toprak kayıpları ile sonuçlanan antlaşmalar imzalaması devlet adamlarında ıslahat ihtiyacı fikrini doğurmuştur. 18. Yüzyıl boyunca kesintilerle süren ıslahat hareketleri 19. Yüzyılda tüm kurumları ile batı tarzı bir devlet yapılanmasını gündeme getirmiştir. Yeniden yapılanma çalışmalarından tüm devlet kurumlarında olduğu gibi eğitim kurumları da etkilenmiştir.

---

[52] Halaçoğlu, a.g.e., s. 135
[53] Akyüz, a.g.e., s. 62
[54] Baltacı, a.g.m., s. 143

Tanzimat dönemi eğitim hizmetleri açısından yeni eğitim kurumlarının açıldığı bir dönem olma özelliğinin yanında bu kurumların merkez teşkilatı tarafından idaresini sağlayacak yapılanmanın da oluştuğu dönemdir. Bu maksatla 1846'da "Mekatib-i Umumiye Nezareti" kuruldu. 1869 tarihli "Maarif-i Umumiye Nizamnamesi" ile hukuki esasları da belirlenmiştir. Fakat imparatorluk sathında çok farklı kurum ve kuruluşlar tarafından yürütülen hatta yabancı devlet ve misyonlar tarafından kurulan okulların sayısındaki büyük artış, devlet tarafından kurulan okullarının sayılarının ve çeşitliliğinin de artması yeni tedbirler alınmasını gerektirmiştir.

İlk misyoner okulu 1824 yılında Beyrut'ta açıldı. Daha sonra faaliyet alanını İstanbul, Doğu ve Güneydoğu Anadolu'ya yaydı . 1845 yılında 7 olan Amerikan misyoner okullarının sayısı, 1904'e gelindiğinde 465'e yükseldi. Buralarda 22.867 öğrenci eğitim görüyordu. Birinci Dünya Savaşı öncesinde Protestan Amerikalı misyonerlerin dünyada en büyük faaliyet alanı Osmanlı İmparatorluğu idi. Misyoner okullarındaki öğrencilerin çoğunluğunu Ermeniler oluşturmaktaydı.[55] Devletin tüm okullar üzerindeki denetim yetkisini hukuki temellere dayandırması ise ancak 1915 tarihinde gerçekleşmiştir.

Osmanlı Devleti Eğitim Sistemi'nde Tanzimat döneminde gerçekleşen büyük dönüşümün Enderun Mektebi'ne etkilerini inceleyebilmek için bu dönemde yapılan çalışmalara ve yeni açılan kurumlara yer verme ihtiyacı duyduk.

4.3.1.İlköğretim Kurumları

4.3.1.1. Sıbyan Mektepleri

Sultan II. Mahmud devrinde ilk defa askeri eğitim sahası yanında sivil eğitim sahasında da ıslahat yapılması düşünülmüş; bu çerçevede 1824 yılında klasik Osmanlı eğitim çizgisini sürdüren sıbyan mekteplerinin durumu ele alınmıştır. II.Mahmud zikredilen tarihte "Talim-i sıbyan" adı ile bir ferman yayınlamış ve burada çocukların eğitimi ve öğretimi için gerekli esasları belirlemiştir. Buna göre çocukların çıraklık yerine .mektebe gönderilmesi tavsiye edilmekte, ayrıca çocukların ergenlik çağına kadar okullara gönderilmesi istenmektedir. Sadece İstanbul için geçerli oları fermanda bazı müeyyideler konmuş, bu arada devam mecburiyeti getirilmiş ve medresenin sıbyan mektepleri üzerinde etkisi olduğundan idareleri Şeyhülislamlığa bırakılmıştır.[56]

[55] Bilal Eryılmaz, "Yabancı Okullar", OA, İstanbul 1993, C. 7, s. 20
[56] İhsanoğlu, a.g.e., s. 303

4.3.1.2. Rüştiye Mektepleri

Rüştiyelerin Osmanlı eğitim düzenindeki statüsünün bugün için tam karşılığı bulunmamaktadır. Buna rağmen rüştiye mekteplerini, kuruluşu sırasında sıbyan mektepleri sonrası eğitimi kapsayan ve aynı zamanda yüksek mekteplere hazırlık okulu şeklinde, l869'dan sonra ise ilk mekteplerin üstünde ve lise seviyesindeki "idadilerin" altında, ortaokul seviyesinde eğitim veren bir okul şeklinde görmek mümkündür.[57]

4.3.2.Orta Öğretim Kurumları

4.3.2.1. İdadiler

Bu terim önceleri, Harb Okulu ve Askerî Tıbbiye'ye girmek isteyen gençlerin eksik bilgilerini tamamlamak amacıyla açılan hazırlık sınıfları için kullanılmış ve 1845'de bunlar ordu merkezleri ile Bosna'da açılmıştır. O zaman programları rüştiyelerden pek farklı değildi ve 11-14 yaşları arasında öğrenci alıyorlardı. Öğretim süreleri üç sınıfı mahallerinde, 4. Ve son sınıfı da birleşik olarak İstanbul'da idi.

İstanbul'da ilk açılan idadi, Mekteb-i Fünun-ı İdeadiyedir (Nisan 1845). Mekteb-i Harbiye öğrencileri sınavdan geçirilerek orta düzeyde bulunanlar bu okula ayrılmıştır. Yine 1845'de Bursa'da bir Askerî idadi kurulmuş ve sonradan Işıklar Askerî İdeadisi olarak anılmıştır.

1846'dan sonra rüştiyeler ve 1850'de açılan Darülmaarif'de, sıbyan mekteplerinden gelen öğrencilerin programları izleyebilecek düzeye ulaştırılmaları için açılan özel sınıflara ve bu kurumlara kaynak olan bazı sıbyan mekteplerine de idadi adı verilmiştir. İdeadi teriminin bir orta öğretim kurumunun adı olarak tutunması 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile kesinleşmiştir.

Bu Nizamname, Müslüman ve Hıristiyan Osmanlı tebaasını birbirine kaynaştırmak ve ortak bir kültürle yetiştirmek düşüncesiyle 4 yıllık rüştiyelerin üstünde, öğretim süresi 3 yıl olacak ve sancak merkezlerinde açılacak idadi adı altında bir okul tipi düşünmüş ve bununla orta öğretimin süresini rüştiye ile birlikte 7 yıla çıkarmış fakat bu bir süre kağıt üzerinde kalmış ve ancak İstanbul'da Darülmaarif'in yerinde ilk Mülkî İdeadi (1873) ve illerde de iki yıl sonra Mora Yenişehir'inde ilk idadi okulu açılabilmiştir.[58]

---

[57] İhsanoğlu, a.g.e., s. 307
[58] Akyüz, a.g.e., s. 145

4.3.2.2. Mekteb-i Sultani

1867 yılında sultan Abdülaziz'in Fransa'ya yaptığı ziyaretin ardından, Fransız projesinde ileri sürülen tavsiyelere uygun olarak Mekteb-i Sultani diğer bir adıyla Galatasaray Sultanîsi açıldı (1868). 1 Eylül'de, rüşdîye ile yüksek-öğretim arasında ve Osmanlılık siyaseti doğrultusunda eğitime başladı. Okulun eğitim süresi beş yıldı; fakat bilgi seviyesi çok düşük olan öğrencileri yetiştirmek maksadıyla üç yıllık hazırlık sınıfı da olmak üzere 8 yıl öğrenim görülmekteydi. Okulun kuruluş modeli Fransız liselerine çok benzemekteydi, yönetici ve öğretmenlerin çoğu Fransız idi. Öğretim, Türkçe konular dışında Fransızca yapılmaktaydı. Bu sebeple bir Batı dilinde orta dereceli modern bir eğitim verilmesini sağlamak amacıyla Osmanlı hükûmeti tarafından başlatılan ilk ciddî teşebbüs olarak bilinmekte ve batıya açılan bir pencere olarak da vasıflandırılmaktadır. Sultanînin Türkçe, Fransızca, Rumca ve Ermenice olarak yayımlanan 10 maddelik nizamnâmesinin birinci maddesinde, Osmanlı devletinin farklı dinlere mensup çocuklarını bir arada okutmak öngörülüyor (Şişman, 1989: 17-18). Nizamnameden de anlaşıldığı gibi, Osmanlı tebaasının tamamına açık olacak olan bu okulda, böylece bütün öğrenciler birbiriyle kaynaşacaktı. Okulun öğretime başladığı ilk dönemlerde, çalışma sistemine karşı ülke içinde ve dışında olumsuz değişik tepkiler meydana geldi. Fakat bütün bu olumsuz propagandalara ve yapılan farklı itirazlara rağmen, okula öğrenci rağbeti tahminin üstünde idi. Açılıştan bir yıl sonraki öğretim yılında, öğrenci mevcudu 622'yi buldu. Bu tip okulların ülke çapında yaygınlaştırılmasına karar verilmesine rağmen, Tanzimat döneminde buna imkân olmamıştır. Bu yüzden Galatasaray Sultanîsi tek başına lise öğretimini vermeye devam etmiştir.[59]

4.3.2.3. Vilayet Sultanileri

1869 Nizamnamesinde her ne kadar vilayet merkezlerinde birer Sultanî açılması öngörülmüşse de bu gerçekleştirilememiştir. [60] 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde, her vilayette, merkezi olan şehir ve kasabada. iki kısımdan teşekkül edecek ve rüştiye üzerinde altı yıllık bir öğrenim verecek "Mekatib-i Sultaniye" açılması esası konulmuştur Kısm-ı Ali adı altında edebiyat ve ulum kollarına ayrılan ve nizamnamede bütün Osmanlı tebaasına açık olacağı belirtilen bu okullar, yalnız nizamnamenin maddelerinde yazılı kalmış ve imtiyazlı bir vilayet olan Girit'in merkezinde "Mekteb-i Kebir" adı ile kurulan Mekteb-i Sultani hariç tutulacak olursa, hiçbir zaman açılmamışlardır. Bunun yerine yedi senelik öğrenim yapan idadiler, İkinci Meşrutiyet devrine kadar nizamnamenin "Mekteb-i Sultani"den beklediği hizmeti görmeye çalışmışlardır. [61]

---

[59] Fatma Ürekli, "Tanzimat Dönemi Osmanlı Eğitim Sistemi ve Kurumları", http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd3/sbd-3-22.pdf

[60] Bayram Kodaman, "II. Abdülhamid Devrinde Eğitim ve Öğretim", DGBİTA, C. 12, s. 472

[61] İhsanoğlu, a.g.e., s. 321

4.3.2.4. Darülmaarif

Öğretmen okulu ilk mezunlarım vermeye başlayınca, rüşdiye okullarını vilâyet merkezlerine yaymak için çalışmalara başlanmıştır. Bu arada 1850 yılında rüşdiyelerin biraz üzerinde "Dârülmaarif" adlı yeni bir ortaöğretim kurumu açılmıştır.[62] İlk Darülmaarif Sultan Abdülmecit'in annesi Bezmialem Valide tarafından yaptırılmıştır.[63]

4.3.3. Yüksek Eğitim Kurumları ve Mesleki Eğitim Kurumları

4.3.3.1. Darülfünun

Tanzimat'tan önceki dönem içerisinde «Tıbbiye»leri saymazsak, bugünkü mânâda üniversite hüviyetinde öğrenim yapan yüksek okullar yoktu. Tanzimat devri, Avrupa tarzında üniversite karakteri taşıyan yüksek okullar açılmasının gerekliliği hususundaki planlama ve tartışma dönemi olmuştur.

Ancak 1863'te kısmen açılabilen ilk Darülfünûn medreselilerin muhalefeti neticesinde faaliyet gösteremedi ve binası da 1865'te bir yangınıyla ortadan kalkınca bu teşebbüs bir müddet unutuldu.

1869 Nizamnamesi'yle ikinci defa Darülfünun kurulması fikri ortaya çıkmıştır. Nizamnameye göre, açılacak olan «Darülfünun-ı Osmanî » ilmî ve idarî özerkliği olan, başında Nazır ünvanına sahip bir idarecinin (Rektör) bulunduğu bir üniversite olacaktı. Türkçe öğrenim yapacak, herkese açık olarak ve batılı tarzda akademik karakter taşıyacaktı. Yeni Darülfünun için Çemberlitaş hamamıyla Sultan Mahmut arasındaki bir arsaya bina yapımına başlanarak, 1870 yılında tamamlandı. Rektörlüğüne Avrupa'da tahsil görmüş bulunan Hoca Tahsin Efendi tayin olundu. Darülfünun Maârif Nazırı Saffet Paşa'nın nutkuyla 20 Şubat 1870'de öğretime açıldı. Açılışta Sadrazam Ali Paşa hazır bulunduğu gibi Şeyh Cemalettin Afganî Arapça, Aristokli Efendi de Fransızca birer konuşma yaptılar. Fakat bu teşebbüs de uzun sürmedi. Nitekim verilen derslerin dini inançlara aykırılığı öne sürülerek evvelâ Hoca Tahsin Efendi görevden alındı, arkasından (11 Aralık 1870) dersler kesildi ve 1871 yılı ortalarında da Darülfünun kapatıldı.

II. Abdülhamid Darülfünun'un açılma zamanının geldiğine karar verdi ve tahta çıkışının 25. yıldönümünde 1 Eylül 1900 (19 Ağustos 1316) tarihinde açılması için irade çıkardı. Buna dayanılarak Mekteb-i Mülkiye binasında Darülfünun-ı Şahane, Maarif Nazın Zühtü Paşa tarafından bir nutukla

[62] Mustafa Ergün, İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri, Ankara 1996, s. 31

[63] Cahit Bilim, "İlk Türk Bilim Akademisi Encümen-i Daniş", H.Ü. Ed. Fak. Derg., Ankara 1985 C. 3, Sayı 2 s. 88

açılmıştır. Yüksek tahsil seviyesine gelmiş gençlerin ülkede yetişmesini, ilim ve irfanın gelişmesini sağlamak maksadıyla açılan Darülfünun-ı Şahane'de İlahiyat (Ulum-ı Diniye), Edebiyat ve Fen (Ulum-ı Riyaziye ve Tabiye) Fakülteleri mevcuttu. Ayrıca, Mekteb-i Mülkiye, Mekteb-i Tıbbiye ve Mekteb-i Hukuk da Darülfünûn'a bağlanmıştır. Darülfünûn-ı Şahâne, bu haliyle II. Abdülhamid devrinin sonuna kadar devam etmiştir. Bu devrin eğitim alanındaki yenilikleri içerisinde «İstanbul Darülfununu» adıyla yer almıştır. 1908-1909 yıllarında Darülfünun'un Fünun şubesinde öğrenimin üç yıl, Ulûm-ı Aliye-i Diniye Şubesi ve Hukuk'ta öğretimin dört yıl olduğu görülmektedir. Darülfünun'un 1934 tarihinde lağvedilinceye kadar geçirmiş, olduğu gelişme ve özerklik çalışmalarının temelini II. Abdülhamid devrindeki yenilikler oluşturmaktadır. Bu devirde Avrupa'nın ilim ve teknikte ilerlemesi karşısında geri kalmışlığın ancak memlekette kurulacak ilmî müesseselerle halledilebileceği fikri hakim olmuştur.[64]

4.3.3.2. Darülmuallimin

Öğretmen yetiştirme ihtiyacı ilk Rüştiyeler açıldıktan sonra hissedilmeye başlanmışsa da ilk öğretmen okulunun Darülmuallimin adı altında 16 Mart 1848*de açıldığını görüyoruz. Böylece yeni açılan modern okullara yeni tip öğretmen yetiştirilmek üzere önemli bir adım atılmış ve öğretmen-okul ilişkisinin önemi anlaşılmış oluyordu.[65]

Bakanlık 1910 yılında bazı yeni öğretmen okulları açarken, eski okullardan da dokuz tanesini yatılı ("leylî") hale getirdi. Emrullah Efendi, gündüzlü öğretmen okullarının hiç verimli olmadığını, onun için bütün öğretmen okullarını yatılı hale getireceğini söylüyordu.

1911 yılı başlarında ülkede 13'ü yatılı olmak üzere 35 öğretmen okulu vardı. 1911'in ortalarında ise Öğretmen okullarının sayısı 38'e çıkmıştı ve bunlardan 24 tanesi ilköğretmen okulu seviyesindeydi. Bu öğretmen okulları, rüşdiyeden çıkanları veya o derecede bilgisi olanları alıyordu. Çok fazla başvuranlar olursa, yarışma sınavı ("müsabaka imtihanı") açılıyordu.[66]

4.3.3.3. Darülmuallimat

[64] Kodaman, a.g.m, DGBİTA, C. 12, s. 474
[65] a.g.m., s. 482
[66] Ergün, a.g.e., s. 433

Kız okulları için öğretmen yetiştirmek maksadıyla ilk kız öğretmen okulunun (Darülmuallimât) 1870 yılında açıldığını görüyoruz. Bu okul gerek program, gerekse bina ve öğretmen bakımından 1908'e kadar daima gelişme göstermiştir.[67]

4.3.3.4. Mülkiye Baytar Mektebi

1839 yılında Osmanlı ordusunun veteriner ihtiyacını karşılamak üzere Askerî Baytar Mektebi açılmıştır. Fakat, geçiminin büyük bir kısmını hayvancılıktan temin eden toplumun veteriner ihtiyacı pek düşünülmemiştir. Ancak, II. Abdülhamid devrinde sivil veteriner ihtiyacı hissedilmiş ve bu ihtiyacı karşılama yolları aranmış ve bulunmuştur. Nihayet 1888 yılında idadi tahsiline dayalı dört yıllık Mülkiye Baytar Mektebi kurulabildi. 1889'da da öğrenci almaya başladı. Fakat, mektebin müstakil bir binası olmadığı için ilk yıllar, öğrencilerin birinci ve ikinci sınıf derslerini, Mülkiye Tıbbiyesi'nde, son ik sınıf derslerini de Halkalı'da yapılmakta olan Ziraat Mektebi'nde okumaları kararlaştırılmıştır. Ziraat Mektebi binası 1891 bitirilince Baytar Mektebi öğrencileri oraya nakledilmiştir. Ziraat Mektebine de öğrenci alınmaya başlanınca, mektebe Halkalı Ziraat ve Baytar Mektebi adı verildi.[68]

4.3.3.5. Ziraat Mektebi

Ziraat eğitiminde ilk teşebbüsler Tanzimat döneminde başlamaktadır. 1847 yılında İstanbul yakınlarında "Ziraat Talimhanesi" adı altında bir ziraat okulu açılmasına teşebbüs edildiği bilinmektedir. Okulun kuruluş maksadı, o sırada Yedikule'de açılmış bulunan bez dokuma fabrikasına gerekli ipliğin hammaddesini sağlayacak pamuğu yetiştirmek ve pamuk ziraatini geliştirmektir. 1263/1847 senesinde, Yeşilköy'de bulunan Ayarnama çiftliği talimhane şekline getirilerek ilk pamuk ziraati uygulama eğitimi burada verilmeye başlanmıştır.[69]

1891'de Halkalı'daki binasına taşındıktan sonra Halkalı Ziraat ve Baytar Mektebi adını aldı. Her yıl, düzenli 20-30 mezun vererek Türkiye'nin tarımsal gelişmesine katkıda bulunmuştur.[70]

4.3.3.6. Sanayi Mektebi

1865-73 yılları arasında kesif bir çalışma gösteren Islah-ı Sanayi Komisyonu bir çok geleneksel sanayi kolların da şirketler kurulmasını temin etmiştir. Kurulan şirketlere 12 yıl imtiyaz verilmiş, ürünlerinin devlet tarafından satın alınması sağlanmış; ayrıca 6 yıl içinde yurtdışından

[67] Kodaman, a.g.m., s. 484
[68] a.g.m., s. 482
[69] İhsanoğlu, a.g.e., s. 333
[70] Necdet Sakaoğlu, "Türkiye'de Eğitim", Forum İstanbul Ön Bilgi Raporu, s. 11

getirecekleri makina tesis ve araçları gümrük vergisinden muaf tutulmuştur. Devlet ve şirketler eliyle kurulacak sanayi dallarında çalışacak kalifiye elemanları yetiştirmek üzere Sanayi Mektebi kurulmuştur.[71]

Kurulan bu ilk sanayi mektepleri, daha sonraki modern sanayi okullarına model olmuş ve onların temelini teşkil etmiştir. Ayrıca İstanbul'da 1868'de Islah-ı Sanayi Mektebi açıldı. Demircilik, kunduracılık, dökmecilik, makinecilik, mimarlık, terzilik ve mücellidlik branşları olan bu okula yatılı olarak 13, gündüzlü olarak ise 30 yaşın altındakiler alındı. Bir yıl sonra yine İstanbul'da kızlar için Kız Sanayi Mektebi açıldı.[72]

4.3.3.7. Orman ve Maden (Maadin) Mektepleri

Tanzimat devrinde ayrı ayrı açılmasına karar verilen Orman Mektebi (3 Ocak 1871) ile Maadin Mektebi (4 Ocak 1874) II. Abdülhamid döneminde tekrar gözden geçirilerek ıslah edilmişler ve yeni bir hüviyete kavuşturulmuşlardır. 1881 yılında her iki okul da Orman ve Maadin Mektebi adı altında birleştirilerek Maliye Nezaretine bağlanmıştır. Öğretim süresi dört yıl idi. İlk iki yıl müşterek okutuluyor, son iki yılda ise Orman ve Maden kollarına ayrılarak branş tahsili veriliyordu. Orman bölümü daha sonra 1891'de Halkalı Ziraat Mektebi'ne taşınmıştır. Maden kısmı ise kapanmıştır. Fakat, II. Meşrutiyet döneminde 1909 yılında Orman Mekteb-i Âli'si adı altında Orman Mektebi tekrar açılmıştır.[73]

4.3.3.8. Sanayi-i Nefise Mektebi

3 Mart 1883'de eğitme başlayan Sanayi-i Nefise Mekteb-i Âlisi mimarlık, resim, heykel ve hakkâklık (Gravürcülük) bölümleri ile kurulmuştur, Heykeltıraş Oksan Yervant Efendi, müdür yardımcısı olarak işleri filen yürütürken, heykel atölyesinin de hocalığını yapmıştır, resim atölyelerini Salvatöre Valeri ile Warnia Zarzecki, desen hocası Zerzecki, yağlı boya teknikleri hocası Valeri, mimarlık bölümünün hocaları da, Alexander Vallaur ile Philippe Bello idiler. Osman Hamdi Bey'in ve daha sonra bu okulda görev yapan diğer hocaların büyük bir bölümünün Fransa'da eğitim görmüş olmaları, okulda ağırlıklı olarak Fransız sanat eğitiminin verilmesine neden olmuştur.[74]

Sanayi-i Nefise Mektebi II. Meşrutiyet'ten sonra da faaliyetini sürdürmüş olup, 1917'de müstakil bir okul haline getirilmiştir. İttihat ve Terakki hükümeti bu okulun benzerini 1914 yılında

[71] Mümtazer Türköne, "Osmanlılarda Islahat ve Teceddüt", OA, C. 6, s. 61
[72] Ürekli, a.g.m., s. 395
[73] Kodaman, a.g.m., s. 489
[74] Birgül Coşkun, "Görsel Sanatlarda Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi İle İlgili Öğretmen Görüşleri ve Değerlendirilmesi", Ankara 2007, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, s. 49

İnas Sanayi-i Nefise Mektebi adı altmda açarak, kız çocuklarının sanat dallarında da yetişmesine önayak oldu.

Cumhuriyet devrinde, Sanayî-i Nefise Mektebi'ne yeniden çeki düzen verildi. Evvelâ Fındıklı'da, bulunan güzel bir sarayı (Meb'usan dairesi) okula tahsis edildi. Okulun imkânları genişletildi, Öğretim kadrosu ve programlan yenilendi ve takviye edildi. 1926 yılında da mektebin adı Güzel Sanatlar Akademisi'ne çevrildi.[75]

4.3.3.9. Hukuk Mektebi

Tanzimat devrinde hukuk alanında adil mahkemeleri teşkilatlandırmak ve muhakeme usullerini yeni usullere göre düzenlemek ve günün ihtiyaçlarına uygun kanunlar tedvin etmek konusunda girişilen ıslahat hareketleri, bu teşkilatta görev alacak insan gücünü yetiştirmek gereğini de ortaya çıkarmıştır. Bu maksatla nizami mahkemeler için personel yetiştirmek ve onlara gerekli kanunlarla hukuk usul ve prensiplerini öğretmek için girişilen ilk teşebbüs, Divan-ı Ahkam-ı Adliye Nezareti tarafından, kendi memurları için devam mecbur tutulan ve diğer memurlardan istekli olanları da kabul eden ve 2 Temmuz 1870 tarihinde öğretime açılan bir yıl öğrenim süreli "Kavanin ve Nizamat Dershanesi" olmuştur.[76]

1874'de eğitime başlayan Darul Fünun-u Sultani'de, Hukuk Mektebi, Mülkiye Mühendis Mektebi ve Edebiyat Mektebi'nden oluşan. üç şube açılmıştır.. Hukuk Mektebi'nin nizamnamesine göre mektepten mezun olanlar Adliye Nezareti'nde memur veya diğer hizmetlerde görevlendirilecek ve Osmanlı memleketinin her yerinde avukatlık yapabileceklerdir. Buraya, Mekteb-i Sultani ve idadi mektepleri veya Dersaadet ve taşradaki gayri müslim hususi mekteplerinden mezun olmuş diplomalı talebeler de alınacaktır. Yanında şahadetnamesi olmayan, ancak daha önceleri Osmanlıca, Fransızca ve fen tahsili görmüş bilgili kimseler de kurulacak bir heyet huzurunda imtihan edilerek okula kabul edilebileceklerdir. Başarılı olmayanlar eksiklerini tamamlamak için Mekteb-i Sultani'de bulunan özel sınıflara talebe olarak devam edebilecek ve bir veya iki yıl sonra tekrar imtihan edileceklerdir. Başarılı oldukları takdirde Hukuk Mektebi'ne kabul edileceklerdir. Mektebin öğretim süresi dört yıl olup, dört yıl sonunda dersleri başarıyla tamamlayan talebeler doktor ünvanıyla mezun olacaklardır. Bu mektebe kayıt yaptırmadan derslere devam eden ve özellikle memur kesiminden olan "müstemiler"e (dinleyicilere) diploma yerine derslere devam ettiklerine dair birer tasdikname verilecektir. Talebeler

[75] Kodaman, a.g.m., s. 485
[76] İhsanoğlu, a.g.e., s. 340

dört yıl boyunca kayıt vesair muameleler için para ödemeyecekler, yalnızc doktora risalelerini (mezuniyet tezlerini) kendi paralarıyla tab edeceklerdir.[77]

4.3.3.10. Mekteb-i Mülkiye

Tanzimat bürokrasisinin eğitim alanında ilk elde yaptığı düzenlemeler de, II. Mahmud devrindekinden daha farklı nitelikte değildi. Birbiri ardına Darülmuallim (1847), Mekteb-i Mülkiye (1859) gibi sözde yüksek öğrenim düzeyinde okullar kuruyorlardı. Bunlar askeri ve sivil bürokrasi kadrolarının gereksinmesini karşılamak için açıldılar, ancak gerçek bir uzmanlaşma eğitimini veren okullar olmadılar. Tanzimat bürokrasisi bundan sonra öğretimi yaymak ve bu okulları beslemek için ilköğretimi örgütlemeye giriştiler.[78]

Osmanlı' da ilk sivil yüksekokul . "Mekteb-i Mülkiye"dir. Kaymakamlık ve müdürlük gibi umur-i mülkiyede istihdam olunacak memurları yetiştirmek için açılmış bir yüksek okuldur. 12 Şubat 1859'da İstanbul'da Sultanahmet'de açıldı. Öğretim süresi iki yıl olan bu mektebin öğretim süresi daha sonra 30 Ekim 1867'de dört yıla çıkarılmıştır. İki yıllık devresinde fenn-i tarih ve coğrafya , hesap, ekonomi, politik nizam-ı cedide ve muahedat-ı saltanat-ı seniyye; dört yıllık devresinde de bunlara ilaveten umumi devletler hukuku, usul-i defteri, muhasebe ve Fransızca dersleri okutulmaktaydı. Mülkiye Mektebi 6 Eylül 1915'te geçici bir kanunla Daru'l-Fünun'un Hukuk Fakültesine bağlanmıştır.[79]

4.3.4. Askeri Eğitim Kurumları

4.3.4.1. Askeri İdadiler

Hazırlamak, geliştirmek mânâsına gelen Arapça «îdad» kökünden türetilmiş olan idadi kelimesi, hazırlama yeri demektir. Bunun içindir ki 1869'dan önce pek çok okulların hazırlama sınıflarına idadi denmiştir. 1869 Maârif-i Umumiye Nizamnâmesi'yle açıklığa kavuşan ve yerine oturan bu terim, ilk defa başlı başına orta öğretimin bir kademesi olarak ele alınmıştır. Böylece idadi kelimesi yeni bir mânâ ve muhteva kazanmıştır.[80]

Askeri okula talebe hazırlamak gayesiyle İstanbul, Edirne, Manastır, Bursa, Şam ve Bağdad'da olmak üzere 6 hazırlık okulu {mekteb-i idadiye) açılmıştır.[81] Baltacı, bu idadilerin 5

[77] Cahid Baltacı "Osmanlı'da Eğitim Sistemi", OA, C.2, s. 99
[78] İlber Ortaylı, İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı, İstanbul 1999 s. 187
[79] Baltacı, a.g.m., s. 103
[80] Kodaman, a.g.m., s. 468
[81] M. A. Ubicini, Osmanlı'da Modernleşme Sancısı, İstanbul 1998, s. 157

olduğunu iddia etmekte İstanbul'daki askeri idadiyi zikretmemektedir.[82]Kodaman da askeri idadi sayısını 5 olarak vermektedir.[83] İhsanoğlu 1906 yılında idadi sayılarının vilayetlerde askeri ve sivil toplam 109 olarak vermekte, askeri ve sivil ayrımı yapmamakla birlikte İstanbul'da askeri bir idadinin varlığından söz etmektedir.[84]Bu da Ubicini'nin verdiği dolaylı olarak doğrulamış olmaktadır.

Askeri idadiler varlıklarını imtihanla öğrenci alan kurumlar olarak Cumhuriyetin ilk yıllarına kadar korumuşlardır. İstanbul ve Bursa askeri idadileri Kuleli ve Işıklar askeri liseleri olarak varlığını sürdürmektedir.

4.3.4.2. Askeri Baytar Mektebi

İlk defa 1839 yılında II. Mahmut'un gayretleriyle kurulan okulun maksadı atlı sınıf birliklerindeki erlere hayvan tedavisi hakkında bilgi vermekti. Bu okulun öğrencilerinin 1949 yılından İtibaren bir kısım derslerini Harp Okulunda görmeleri temin edilerek veterinerlik öğretimine geçilmiştir. 1872 tarihinde Veteriner sınıflan Askeri Tıbbiye bünyesine alınmıştır. Bir müddet burada öğrenim süresi üç yıl olan müstakil bir şube halinde varlığını sürdürmüş ve 1888 yılında tekrar Harbiye'ye nakledilmiştir.

Okulun kuruluş amacına uygun bir şekilde teşkilâtlanması II. Abdülhamid devrinde tamamlanmıştır. 1886 yılında yatılı ve öğretim süresi dört yıl olan Baytar Rüşdiyesi açıldı. Burayı bitirenler öğrenimlerini Tıbbiye İdadisinde tamamladıktan sonra Baytar sınıflarına alınıyordu.

1896'da kadrosu Avrupa'da yetişmiş elemanlardan oluşturulan okulda, öğretim süresi beş yı1a çıkarılmıştı. Bu sınıflar 1905'te Askeri Tıbbiye bünyesine alınmışsa da 1909'da tekrar ayrılarak müstakil bir meslek öğretim okulu halinde ve «Askeri Baytar Mektebi» adıyla eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmüştür.

1921 senesine kadar hüviyetini bu şekliyle devam ettiren okul, bu tarihte Mülkiye Baytar Mektebi ile birleştirildi. 1933 yılında ise, Ankara'ya nakledilerek bu günkü Veteriner Fakültesi'nin temelini oluşturmuştur.[85]

4.3.4.3. Mühendishane-i Bahr-ı Hümayun

[82] Baltacı, a.g.m., OA, C. 2, s. 89
[83] Kodaman, a.g.m., s. 470
[84] İhsanoğlu, a.g.e., s. 318
[85] Kodaman, a.g.m., s. 478

Mustafa III, Çeşme deniz muharebesinde, Osmanlı donanmasının uğradığı acı yenilgiden ders alarak kaptan yetiştirmek gereğini duydu. Bu sebepledir ki, o vakit, Osmanlı hizmetinde bulunan Baron dö Tot bir deniz okulu meselesini incelemeğe memur edilmiş ve neticede mühendishane-i bahri-i hümayun veyahut, bazı tarih metinlerinde rastlandığı gibi, hendesehane açılmıştır (1773).[86]

Mühendishane-i Bahri Hümayun da genişletilmiş ve yetenekli subay yetiştirilmesi için eğitim programı modernleştirilmişti.[87] Önceleri "Hendese odası" adıyla tek odada derse başlayan mektep 1776'da 23 odalı bir mühendishane haline getirildi ve okula Fransız öğretmeleri getirildi. Bu geliş meyi kendi çıkarlarına aykırı gören Rusya, Fransa'ya başvurarak öğretmenlerini Türkiye'den çekmesini istedi, Fransa'nın kabulüyle bu öğretmenler yerine Türk öğretmenler tayin edildi. Kasapbaşızade İbrahim Efendi'nin başında bulunduğu bu mühendishaneye Gelenbevi İsmail Efendi, Palabıyık Mehmet ve Bahar Efendi'ler hoca tayin edildiler. 1821'deki yangın sebebiyle Parmakkapı'ya. 1834'de Heybeliada'daki Kalyoncu Kışlası'na Cezayirli Hasan Paşa Konağı'na taşındı 1842'de "Mekteb-i Bahriye-i Şahane" adını alan bu mektep 1852'de tekrar Heybeliada'ya taşındı. Bu mektep bugünkü Deniz Harp Okulunun nüvesidir.[88]

4.3.4.4. Mühendishane-i Berri Hümayun

III. Selim, ordu ve donanmanın esasını okula dayandırmağı düşündüğü için, bu meseleye önem verdiğini görüyoruz. 1795 de, Mühendishane-i berriyi kuruyor. Aynı yıl, Mühendishane-i Bahr-ı hümayun veya Mühendishane diye, evvelce gördüğümüz okulu genişletiyor. Yine aynı yıl iki okulu birleştiriyor. Mühendishane-i bahri talebelerinin kalfalariyle beraber haftada iki gün Mühendishane-i berriye gelip ders okumaları usul olarak kabul ediliyor. Mühendishane-i berri için yapılan bir kanunnamede Mühendishane-i bahri nizamatını da görüyoruz.[89]

1871 yılında Harb Okulu'yla birleştirilen mühendishâne, öğrencilerini burada piyade, süvari ve istihkâm subaylarıyla beraber yetiştirmiştir. Ancak, görülen lüzum üzerine, 1878'de tekrar ayrılıp, müstakil olarak faaliyette bulunan özel bir harp ihtisas okulu olarak öğrenimini sürdürmüştür.[90]

1881 senesinde kurmay sınıfları yanında bir de "mümtaz sınıf" adı altında yeni bir sınıf teşkil edilmiştir, Dört yıl olan öğretim süresi beş yıla çıkarılmış ve her yıl Harbiye Mektebi son sınıf talebelerinden daha yüksek tahsil yapmak isteyen ve yabancı dile yatkın olanlar bu beşinci sınıfa

[86] Enver Ziya Karal, Selim III'ün Hatt-ı Hümayunları, Ankara 1946, s. 71
[87] Standford J. Shaw-Ezel Kural Shaw, Osmanlı İmparatorluğu ve Modern Türkiye, İstanbul 1982, C. 2, s. 56
[88] Baltacı, a.g.m. OA, C. 2, s. 115
[89] Karal, a.g.e, s. 80
[90] Kodaman, a.g.m., s. 475

alınmışlardır. 1900 senesinde öğretim süresi üç seneye indirilen Mühendishane Topçu Mektebi olarak tamamen Harbiye Mektebi'ne bağlı meslek okulları haline gelmişti.[91]

4.3.4.5. Tıbbiye

1827 de, İstanbul'da bir tıb okulu açıldı. Bu kez Kahire'de Abu Za'bal Hastahanesinde Mehmet Ali'nin tıb okulunun açılışından sonra bir ay bile geçmeden. Bu okulun amacı yeni ordu için hekim yetiştirmekti. Sivil hekimler, ders kitapları esas itibariyle hala Calinus (Galcnus) 'un ve İbni Sina'nın eserlerine dayanan, Süleymaniye Medresesi tıb bölümü gibi hala geleneksel kurumlarda yetişiyorlardı. Tıbbıyenin - Türkiye'de ilk kez - aşağı yukarı laik bir ilk ve orta öğretime karşılık olan hazırlayıcı bir bölümü de vardı. Okul bir çok kez yeniden düzenlendi. En dikkati çekici düzenleme, eski saray içoğlanlarının okulu olan ve tarihi ta II. Bayezıt (1481 - 1512) devrine kadar uzanan, ünlü bir eğitim merkezi Galatasaray'a nakledildiği zaman yapılanı idi. Dersler kısmen Türkçe kısmen de Fransızca idi. Öğretmenler arasında Avrupa'dan getirtilmiş bir çokları da vardır.[92] 1838 yılında mevcut bina yeniden inşa edilmiş ve Galata Sarayı, Tıbbiye-i Şahane'ye dönüştürülmüştür. Öğretim dili Fransızca olan bu yüksek okuldan ilk Türk kadın ebeler ile sağlık alanında Devlete hizmet veren kişiler yetişmiştir.[93]

Zamanla artan talebe sayısı karşısında Asker'i Tıbbiye'den 'ayrılarak Ahırkapı civarında bir binaya taşınmış olan Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye 1883 yılında bu binası da kafi gelmediğinden Kadırga Semti'nde satın alınan yeni binasına taşınmıştır. Birçok klinik ilave edilerek genişletilen mektep, 1909'da Mekteb-i Tıbbiye-i Askeriye ile birleştirilerek Haydarpaşa'ya nakledilmiştir. 1915'te Darü'l-Fünun'a bağlanarak bugünkü İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi'ne dönüşmüş ve daha sonra Türkiye'de kurulan diğer tıp fakültelerine kaynaklık etmiştir.[94]

4.3.4.6. Mekteb-i Harbiye

1834'te törenle açılışından bir kaç yıl önce planlanmış olan bu okul, Osmanlı ordusunun St. Cyr'i olarak hizmet görmek amacıyla açılmıştı ve şartlar elverdiği kadar Fransız örneğine uydurulmuştu. Burada da yabancılar öğretirnde egemen rol oynadılar. Genellikle Fransızca olmak üzere yabancı bir dil bilmek bütün öğretimin ilk ihtiyacı ve ön şartı idi. Tıbbiyedeki gibi, çocuklar için hazırlayıcı bir bölümü de vardı.[95]

---

[91] İhsanoğlu, a.g.e., s. 286
[92] Bernard Lewis, Modern Türkiye'nin Doğuşu, s. 85
[93] http://www.gsu.edu.tr/tr/universite/tarihce/, 2009
[94] İhsanoğlu, a.g.e., s. 292
[95] Lewis, a.g.e., s. 85

Kayıtlara göre kışla tamir edilerek 400 talebeyi alabilecek bir mektep, kütüphane, hamam. hastane, eczahane, matbaa ve diğer müştemilatıyla bir külliye haline getirildi. İki kısımdan meydana gelen mektepte 8 adet hazırlık sınıfında hazırlık dersleri, ikinci kısımda da mesleki bilgiler veriliyordu.[96]

Avrupa'dan ders aletleri getirtilmiş; hesap, hendese, harita ve topografya dersleri okutulmuştur. Bu yeni mektepler vasıtasiyle de Avrupa ilmi ve dilleri Türkiye'ye nakledilirken Türkçe de tedrisat dili olarak ilerliyordu.[97]

1884 yılında Askeri Okullar Müfettişi sıfatıyla Almanya'dan getirtilen Von der Goltz Paşa, 1899 yılına kadar Harbiye okulunda görev yapmıştır. Bu dönemde Askeri okulların ders kitapları yeniden yazdırılmış, eğitim ve öğretim programlarında da bazı değişiklikler yapılarak daha üstün vasıfta ve daha fazla mezun verilmesine çalışılmıştır. Ayrıca mezuniyetten sonra subayların Almanya'ya gönderilerek, Alman kıta ve okullarında bilgi ve görgülerini arttırmaları sağlanmıştır.

Bu dönemdeki önemli gelişmelerden biri de, Ordu merkezlerinde piyade ve süvari subaylarım yetiştirecek Harp Okullarının kurulmasıdır. Bu maksatla Edirne, Manastır, Erzincan, Şam ve Bağdat'ta birer Mekteb-i Harbiye açılmıştır.[98]

Tıbbiye ve Harbiye mektepleri modernleşme ve ilerilik hareketlerinde birinci derece mevki kazanmış; Sultan Mahmud'dan sonra bu iki müessese Avrupai fikirlerin temsilcisi olmuştu.[99]

4.3.4.7. Erkan-ı Harbiye Mektebi

Erkan-ı Harbiye Sınıfları 1848'den beri Harp Okulu'nun kuruluşu içinde bulunuyordu. Harp Okulu'nu iyi derecede bitirenlerin alındığı ve iki senelik eğitim-öğretimden sonra «Kolağası» rütbesiyle orduya subay yetiştiren bu sınıf 1867'de yeniden teşkilâtlandırılarak müstakil «Erkan-ı Harbiye Mektebi» tesis edilmiştir. 1878'den sonra öğretim süresi üç yıla çıkarılan okula ayrıca Mühendishâne'den iyi derecede mezun olanların da alınmasına imkân sağlanmıştı.

Askeri, meslek ihtisas derslerinin yanısıra yüksek matematik dersleri de okutulan bu okulda «Askerî» ve fennî» olmak üzere iki şube mevcuttu. Fennî kolundan mezun olanlar «Erkân-ı harp» adıyla ordunun «Askeri Yüksek Mühendis» ihtiyacını karşılıyorlardı. Daha sonraları bunlar ordunun «Kurmaylık» görevlerinde çalıştırılmışlardır. Erkan-ı Harbiyeye II. Meşrutiyet'in ilânından sonra,

[96] Baltacı, a.g.m., s. 121
[97] Osman Ergin, Türkiye Maarif Tarihi, İstanbul 1940, C. 2, s. 264
[98] Kodaman, a.g.m., s. 477
[99] Osman Turan, Türkün Cihan Hakimiyeti Mefkuresi, İstanbul 2005, s. 484

doğrudan Harp okullarından öğrenci almak yerine, imtihân usûlüyle öğrenci alınmaya başlanmış ve Harb Okulu'nun ayrılarak «Erkân-ı Harbiye-i Umumiye Reisliğime bağlı müstakil bir okul haline getirilmiştir.[100]

Okul, iki esas üzerine dayanıyordu: Askerî bilgi ve düşünceleri geliştirmek ve yabancı dil öğretmek. Eskiden buraya Harbiye son sınıflarında iyi derece tutturanlar alınırken, yeni Yönetmelik, kıtalarda en az iki yıl hizmet etmeyi ve sınav sistemini getirdi. Okula, "lüzumu kadar" öğrenci kabul edilecek, derslere zabit dinleyiciler de alınabilecekti. Okulun öğretim süresi üç yıl, bir öğretim yılı da 9-10 ay olarak belirlenmişti. Her yıl sonunda yapılan sınavla "öğretime devam edebilecekleri ve edemeyecekleri" belirleyecekti.[101]

Mustafa Ergün okulun 1914 yılında kapandığını iddia etmekte, Bayram Kodaman ise okulun bugünkü Harp Akademilerinin temelini teşkil ettiğini ve 1927 yılında adının bugünkü halini aldığını ifade etmektedir. Harp Akademileri Komutanlığı ise tarihçelerinde 1909-1914 yılına kadar Yıldız Sarayı'nda, 1917 tarihinde 3 ay süre ile Çağlayan Köşkü'nde, 1919-1921 arasında Teşvikiye Şerif Paşa Konağı'nda, 1923-1924 arasında Bayezıt'ta Harbiye Nezareti'nde, 1924-1941 arasında Yıldız Sarayı'nda eğitim öğretim verdiğini ifade yazmaktadır.[102]1927 yılındaki isim değişikliği bilgisi ile birlikte kurum tarihçesi Kodaman'ın verdiği bilgiyi doğrulamakla birlikte; 1914-1917 arasında eğitim verilip verilmediği hususunda bilgi vermemektedir. Bu tarihler arasında cereyan eden Birinci Dünya Savaşı (1914-1918)'ından ötürü eğitime ara verilmiş olması da mümkündür.

ENDERUN VE KURULUŞ NEDENLERİ

4.4. Enderun Mektebi'nin Tarihçesi

Saray, mabeyn karşılığı olarak kullanılır bir tâbirdir. Devletin idaresine memur olanlara da, bunun mukabili olmak üzere «Bîrun» denilirdi. Farsça olan bu iki tâbirden enderun iç, birun da dış demektir. Yalnız olarak enderun denildiği gibi «Ende'run-ı hümayun» suretinde de kullanılırdı.[103]

Osmanlı Devleti'nde XV. yüzyıl ortalarından itibaren medrese dışında en önemli resmi eğitim kurumu niteliği taşır. Daha ziyade mülki ve askeri idarecilerin yetiştirildiği bu mektep, Osmanlı merkez ve taşra bürokrasisine gerekli insan gücü kaynağını oluşturmak için kurulmuştur. Bu vasfı ile resmi Osmanlı ideolojisi veya zihniyetinin öğretilip geliştirildiği temel eğitim birimini teşkil ettiği gibi idari ve siyasi hedeflerin tayininde, devletin ana kurumlarının işleyişinde önemli bir yere sahip

[100] Kodaman, a.g.m., s. 478
[101] Ergün, a.g.e, s. 415
[102] www.harpak.edu.tr
[103] Mehmet Zeki Pakalın, Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü, İstanbul 1993, C. 1, s. 533

olmuştur. Enderun'un II.Murad veya Fatih Sultan Mehmed dönemlerinde açılmış olduğu şeklinde iki ayrı görüş ileri sürülmekteyse de II.Murad zamanında Edirne Sarayı'nda teşkil edildiği, ancak gerçek teşkilatına Fatih döneminde kavuştuğu söylenebilir.[104]

Bugün Topkapı Sarayı Müzesi'nde, Babüssaade'den girince arz odasının sağ ve solunu ve oradaki avluyu içeren kısma Enderun avlusu diyoruz. Burada kapıdan girince hemen sağında kalan yer Enderun'un ilk odalarıdır.[105]Bu odalarda yapılan eğitim ve etkinler ile yetiştirilen devlet adamları 16. ve 17. Yüzyıl boyunca Osmanlı Devleti'nin en üst kademelerinde etkili oldular.

III. Ahmed (1703-1730) zamanında enderun personelinin azaltılması, Silahdar Çorlulu Ali Paşa'nın getirdiği değişiklikler, bir dereceye kadar yeni eğilimin bir ifadesi idi. Odalarda bu devirde kültüre, tahsil ve ma'arife daha çok önem verilmeye başlandı. Ocak yolu denilen terfi için belirli hizmetlerden geçme mecburiyeti kaldırıldı ve yetenekli gençlerin kısa yoldan has-odaya geçebilmesi yöntemi kabul edildi. Galata Sarayı ve Yeni Saray, hazine ve kiler odalarına doğrudan doğruya oğlan yetiştiren bir mektep olarak yeniden açıldı. 19. yüzyılda gulam sisteminin son büyük temsilcisi Hüsrev Paşa'dır. Tanzimat'tan önce o, kendi konağında satın almış olduğu 50 kadar köleyi hocalar vasıtasıyla okutup yetiştirmiş, devlet kapısında mühim mevkilere yerleştirmiş ve bunlardan birçoğu paşalığa yükselmişlerdir. II. Mahmud, Batı-Avrupa saraylarını taklit ederek eski Osmanlı saray teşkilatını temelinden değiştirdi, 1831'de Enderun Nazırlığı, 1832'de Mabeyn Müşirliği kuruldu ve 1833 'te Enderun odaları tamamıyla kaldırıldı.[106] Yerine yeni bir saray teşkilatı kurulmuştur. 1908'e kadar devam eden bu saray teşkilatı, daha sonra yerini pek basit bir saray teşkilatına bırakmış, o da 1924'te hilafetin ilgası ile son bulmuştur.[107]

4.5. Klasik Dönem Osmanlı Eğitim Sisteminde Enderun'a Duyulan İhtiyaç

Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'u fethi ile birlikte başladığı kabul edilen yükseliş dönemine kadar devlet teşkilatında da zaman içerisinde de birtakım değişiklikler yaşanmıştır. Osmanlı Devleti'nde bir eğitim kurumu olma özelliğinin dışında Enderun aynı zamanda saray teşkilatıdır. Temelleri Edirne Sarayı'nda atılıp İstanbul Topkapı Sarayı'nda en mükemmel şeklini alan bu teşkilatın oluşumunda aşağıdaki ihtiyaçların etkili olduğu tarihi bilgi ve belgelerden anlaşılmaktadır:

- Beylikten Devlete Geçiş Sürecinin Ortaya Çıkardığı İhtiyaçlar
- Nitelikli Yöneticilere Duyulan İhtiyaç

[104] Mehmet İpşirli, "Enderun", İA, İstanbul 1995, C. 11, s. 185
[105] İlber Ortaylı, Osmanlıyı Yeniden Keşfetmek, İstanbul 2008, s. 173
[106] Halil İnalcık, Devlet-i Aliyye, İstanbul 2009, s. 217
[107] İsmet Binark, "Osmanlı İmparatorluk Sarayının Enderun-ı Hümayun Teşkilatı", Önasya Aylık Türkoloji Fikir ve Aktüalite Mecmuası, Ankara 1970, C. 5, Sayı 53-53, s. 30

- Savaş Esirlerinin ve Kölelerin istihdamı Sorunu
- Farklı Etnik Kökenli Tebanın Sisteme Dahil Edilme İhtiyacı
- Türk-İslam Devletlerinden Kalma Gelenek ve Görenekler
- Komşu Devlet Kurumlarının Osmanlı Kurumlarına Etkileri
- Hanedanın veya Devletin Sürekliliğini Sağlama Sorunu

4.5.1.Beylikten Devlete Geçiş Sürecinin Ortaya Çıkardığı İhtiyaçlar

Osmanlı Beyliği 1299 yılında bir uç beyliği olarak kurulduğu andan itibaren yapmış olduğu fetihlerle coğrafi olarak sürekli genişlemiştir. Öyle ki bu genişleme eğilimi Yıldırım Bayezıd 1402 Ankara Savaşı'nı kaybettiği andan 1413 yılında I. Mehmed (Çelebi)'in muktedir oluncaya kadar geçen ve Fetret devri olarak adlandırılan 11 yıllık dönemde kesintiye uğramış olsa da sonraki dönemlerde devam etmiştir. Yarı göçebe bir uç beyliğini yönetmek ile devleti yönetmenin gerektirdiği ihtiyaçlar muhakkak birbirinden farklı farklıdır. Devlet olma yolunda öncelikle siyasi, iktisadi, hukuki, askeri ve içtimai bir yapılanma kaçınılmaz olacaktır. I.Murad (1362-1389) sadece beyliği Tuna'dan Kızılırmak'a kadar geniş bir alana yayarak devletleşme sürecini gerçekleştirdiği düşünülemez. Akıncılar, Gönüllüler ve Türkmen beylerinin gönderdiği birliklerden oluşan orduyu Yeniçeri Ocağı'nı kurarak düzenli bir ordu haline dönüştürmüştür. Yeniçeri Ocağı'na asker temin edecek olan devşirme sisteminin kuruluşu da onun döneminde gerçekleşmiştir. Bu sisteme mali kaynak olarak da tımar sisteminin I. Murad devrinde uygulandığını görmekteyiz. Nitekim tımarla ilgili ilk kayda I.Murad devrinde rastlamaktayız. Kaynaklarda belirtildiğine göre Gelibolu'nun fethini müteakip (1376-77) timar tevcihleri yapılmıştır.[108] Ayrıca, Rumeli'deki fetihleri organize edebileceği Edirne şehrine bir saray yaptırmıştır. Her ne kadar kendi döneminde asıl yönetim merkezi Bursa ise de I. Murad'ın halefleri, I. Mehmed ve II. Murad Edirne'yi devletin yönetim merkezi olarak kullanmışlardır. II. Murad devrinde Edirne Sarayı'ndaki teşkilatlanma İstanbul Topkapı Sarayı'ndaki Enderun'un da temelini oluşturmaktadır.

Kuruluş devrinde I. Murad'ın devletleşme sürecinde gerçekleştirdiği bu hamleler halefleri tarafından da sürdürülmüştür. Sultan II. Murad, Fatih Sultan Mehmed, II. Bayezıd ve Kanuni Sultan Süleyman dönemi faaliyetleri bu konuda en dikkat çekiçi örneklere sahip dönemleridir.

[108] Yusuf Halaçoğlu, Osmanlılarda Devlet Teşkilatı ve Sosyal Yapı, Ankara 1998, s. 95

4.5.2.Nitelikli Yöneticilere Duyulan İhtiyaç

Osmanlı Beyliğinin ilk daha ilk devirlerinde fetihlerle birlikte nitelikli yöneticilere duyulan ihtiyaç ortaya çıkmıştır. Osman Gazi döneminde Karacahisar'in fethi ile birlikte boşalan evlere yerleşen Türkler Osman Gazi'den bir kadı talep etmişlerdir. Osman Gazi de kadılığı ve hatipliği Dursun Fakı'ya vermiştir.[109]İlk fetihlerde bu türden örneklere sık sık rastlamak mümkündür. Orhan Gazi'nin İznik'i fethinden sonra 1332'de ilk Osmanlı medresesini inşa ettirmiştir. Bu ilk medresenin ilk baş müderrisi Davud Bin Mahmudü'r-Rumiyü'l Kayseri (öl.1350), Mısır'da tahsil etmiş, nakli ve akli ilimlerde mütehassıs bir bilgindir. Bu zatın Muhyiddin-i Arabinin Fususü'l-Hikem'ine yazdığı şerh ünlüdür.[110]

Bu medresede pratik bir amaç için bilim tahsil edilmediği , belki bilimi bilim için tahsil etmek istediklerini gösteren bir tutumun görülmesidir. Davud'un yerine geçen Taceddin-i Kürdî'nin yerine geçen Kara Alaeddin (öl. 1393) zamanında Orhan Bey, medreseye başvurarak büyüyen ordusu için bir kadı atamak istemiş, ancak müderris ve mezunlardan hiç kimse bu işi kabul etmemiştir. [111]

İznik medreselerinden başka Osmanlılar diğer şehirlerde de medreseler vücuda getirmişlerdir. Nitekim Orhan Gazi Bursa'nın fethini müteakip burada bulunan şehrin en büyük manastırını medreseye tahvil ettiği gibi (Manasur medresesi) ayrıca 1335'de şimdiki Orhan Camiinin yanına ikinci bir medrese daha yaptırmış ve her iki medreseye de vakıflar bağlanmıştır.[112] Osmanlı medrese sistemi, ilk devirde Anadolu Selçuklu ve Anadolu beylikleri medrese sisteminin devamı olarak çıkmıştır.[113]

Aynı sıralarda bütün askeri birliklerin komutanı olarak bir beylerbeyi rütbesinin de ortaya çıktığı görülüyor: beylerbeyi, yani bütün beylerin, komutanların beyi. Daha sonraları Osmanlı devletinde birden fazla beylerbeyi olduğunu göreceğiz ki bunlar eyalet valileri olarak görev yapacaklar. Orhan Bey döneminde ise bir tek beylerbeyi vardı; belli bir yörenin valisi olarak değil, Osmanlı beyliğindeki bütün askeri kuvvetlerin başkomutanı olan bir beylerbeyi. Tabii Gazi Orhan Bey asıl başkomutan sayılıyordu, fakat onun görevi askeri yönetimin üstünde, gelişen devletin ve toplumun genel yönetimini üstlenmekti.[114] I. Murad döneminde daha da büyüyen devlet teşkilatı için nitelikli yöneticilere ihtiyaç duyulduğunda; medreselerin farklı nedenlerle bu ihtiyacı karşılamada yetersiz

---

[109] Haz. Nihal Atsız, Aşıkpaşaoğlu Tarihi, Ankara 1985, s. 28
[110] Aykut Kazancıgil, "Osmanlılarda Bilim ve Teknoloji", OA, İstanbul 1994, C. 7, s. 15
[111] Hüseyin G. Yurdaydın, "Bilim Hayatı", Türkiye Tarihi -Osmanlı Devleti-, İstanbul 1995, C.2, s. 237
[112] Halaçoğlu, a.g.e., s. 130
[113] Cahit Baltacı, "Osmanlı Eğitim Sistemi", İstanbul 1993, OA, İstanbul 1993, C. 2, s. 17
[114] Metin Kunt, "Siyasal Tarih (1300-1600)", Türkiye Tarihi –Osmanlı Devleti-, İstanbul 1995, C. 2, s. 39

kalmaları Osmanlı sultanlarını farklı çözümler üretmeye itmiş olabilir. Ayrıca sadece ilim tahsili yapmış fakat yönetim, askerlik ve maliye konularında tecrübesizliklerinden ötürü medrese kökenlilerin yönetimde tercih edilmemeleri de söz konusu olabilir. Nitekim, medrese kökenli yöneticiler devletin en gelişmiş dönemlerinde devletin taşra teşkilatındaki Kaza yönetimlerine kadar yükselebilmişler, daha üst makam ve mevkilere seyfiye sınıfından yöneticiler atanmıştır. İlmiye'nin en üst makamı olarak görülebilecek Şeyhülislamlık dahi yönetimden ziyade danışma makamı olarak teşkilat içindeki yerini almıştır.

4.5.3.Savaş Esirlerinin ve Kölelerin istihdamı Sorunu

Cihaddan sonra elde edilen erkek düşmanlara "esir" denmektedir. Çoğulu, esra, esara veya üsara şeklinde gelmektedir. Cihadda bir insanın esir olabilmesi için, savaştan sonra diri olarak ele geçirilen gayr-i müslim erkek olm ası gerekir. Savaşçı olmayan kadın ve çocuklara ise seby yahut bunun çoğ ulu olan sebaya denmektedir. Her iki grup da ganimet kavramı içinde mütalaa edilmektedir.[115]

Osmanlı Beyliği'nin kuruluşunda savaş esirleri ve ganimetlerin nasıl değerlendirildiğine dair pek fazla bilgi bulunmamaktadır. Kuruluş döneminde esirler hakkında ilk düzenlemeler I. Murad devrinde görülmektedir. Bu uygulamayı klasik dönem tarihçilerinden Oruç Beğ yazmış olduğu kronikte: Gazilerin akınlardan getirdiği esirlerden vergi alınması gerekliliğini Karamanlı Kara Rüstem adlı bir alimin kazasker ve I. Murad'a teklif ettiğini ve kabul gördüğünü anlatır. Aynı kaynak; Her akından gelen esirden yirmibeş akça ve beş esirden birisini alması için Evrenos Bey'e emir verildiğini ve Kara Rüstem'in de bu iş için Gelibolu'da ikamet ettiğini yazar. [116] Gazilerin kendi adlarına almış oldukları esirlerin haricinde beylik veya devlet adına pençik vergisi olarak alınan esirlerin ne şekilde değerlendirileceği sorunu ortaya çıkmıştır. 20. Yüzyıla kadar savaş esirlerinin durumu hakkında farklı devlet ve medeniyetlerde; esirlerin öldürülmeleri(katl), köle haline getirilmeleri(istirkak), para-mal-esir karşılığı takas edilmeleri(fida), parasız salıverilmeleri ya da esir kamplarında toplanarak savaş sonrası antlaşmalarda pazarlık unsuru haline getirilmeleri gibi uygulamalara rastlanmıştır. Son yönteme köleliğin yasaklanmasından ötürü 20. Yüzyılda daha sık rastlanmaktadır. Osmanlı Devleti'nin altı asırlık egemenlik süresince katl haricinde tüm uygulamalara rastlanılmakla beraber, ağırlıklı olarak istirkak yöntemine başvurdukları görülmektedir. Bu soruna "kul sistemi" ile kendilerinden önceki ve çağdaşları diğer devletler gibi bir çözüm üretmişlerdir.

Evvela şunu hatırlatmak gerekiyor ki, müslüman olan esir, köle statüsüne konulamaz. Ancak esir olduktan sonra müslüman olmuşsa, çoğu hukukçulara göre köle yapılması caizdir; fakat artık katı şıkkı

[115] Ahmed Akgündüz, Osmanlıda Harem, İstanbul 1997, s. 121
[116] Haz: Nihal Atsız, Oruç Beğ Tarihi, İstanbul 1972, s. 42

bunun hakkında tatbik edilemez. Ayrıca hürriyetine kavuşması için yeni kapılar açılır. Müslüman olmayan erkek savaş esirleri, ülül-emr tarafından köle haline getirilebilir. Bunun için iki şart sözkonusudur; Birincisi, esirin esaret anında gayr-i müslim olmasıdır. ikincisi, köle haline gelmesi için devlet reisinin ve yetkili kıldığı makamın köle statüsüne geçirme kararı bulunmasıdır. Önemle ifade edelim ki, zimmilerin köle haline getirilmesi caiz değildir. Hatta 1847'de Kürt Beylerinden Bedirhan'ın idare ettiği ayaklanma sırasında, Nasturi, Yakubi ve Yezidi kadın ve çocuklar esir alınarak köle haline getirilmişler ve sonra da Musul Bölgesinde köle diye satılmışlardır. İngilizlerin de araya girmesi üzerine, Fetvahane, bunların zimmi olması hasebiyle köle haline getirilemeyeceğini ifade eden kararlar almıştır.[117]

Osmanlılarda kölelerden saray ve idare adamları yetiştirildiği hakkında Orhan Gazi devri belgelerinde kayıtlar vardır. I.Murad devrinde yeniçeri ordusu savaş esirlerinden kurulmuştur. Osmanlı idaresi, kendi tebaası Hıristiyan halkından aynı amaçla çocuk toplama yöntemini getirmiştir. Devşirme oğlanı denilen bu çocuklar, esir sayılmazdı. Devşirme, Osmanlıların kul sistemine getirdikleri önemli bir yeniliktir.[118]

4.5.4.Farklı Etnik Kökenli Tebanın Sisteme Dahil Edilme İhtiyacı

Osmanlı Devleti kuruluşundan itibaren Müslüman olmayan unsurlar ile aynı coğrafyayı paylaşmıştır. Balkanlardaki fetihlerden sonra Osmanlı tebası Sırplar, Bulgarlar, Yunanlılar, Arnavutlar, Boşnaklar, Hırvatlar, Romanlar, Lehler, Macarlar gibi sadece inanç itibari ile farklılıklara sahip unsurlardan değil hem inanç hem de etnik kökenleri, kurucu unsurdan ve birbirinden farklı unsurlardan oluşmakta idi. Osmanlılar özellikler Balkanlardaki fetihlerin kalıcılığını temin için bu bölgeye Anadolu'daki Türkmenleri yerleştirerek bir nevi iskan politikası takip etmişlerdir.

Osmanlıların Rumeli diye tarif ettikleri Balkanlardaki gayr-ı Müslimlerin nüfusun sistem dışında bırakılması devlet için tehdit oluşturması ihtimal dahilindedir. Yıldırım Bayezıd devrinde Ankara Savaşı'na (1402) katılan Sırp kuvvetleri; genellikle Bulgar asıllı gayr-ı Müslimlerden oluşan ve ordunun atlarının bakımı ile çayır biçme hizmetlerini ifa eden voynuklar; geçitlerin, yolların güvenliğinden, haberleşmeden sorumlu ve gayr-ı Müslimlerden oluşan martaloslar devletin gayr-ı Müslim tebayı sisteme dahil etme çabalarının ürünleri olarak görülebilir.

Rumeli'ndeki Hıristiyan nüfusun çokluğunu gören ve bundan ürken Yavuz Sultan Selim'in bunları cebren Müslüman etme tasavvuruna karşı, Şeyhülislam Zenbilli Ali Efendi'nin "Madem ki,

[117] Akgündüz, a.g.e., s. 125
[118] Halil İnalcık, Osmanlı İmparatorluğu Klasik Çağ (1300-1600), İstanbul 2009, s. 83

onlar ra'iyyetliği kabul etmişler. Dinimiz gereği onların can, mal ve ırzlarını kendi can, mal ve ırzlarımız gibi korumakla mükellefiz. Bu yolda onlara cebretmek, dinimize muhaliftir" diyerek, hem gayr-ı Müslimlerin şahsi hak ve hürriyetlerine gösterdiğimiz hürmeti ve hem de şer'i sınırlar içinde kalmak şartıyla, şer'i hükümlerin Padişahı nasıl bağladığını açıkça ifade etmektedir.[119]

Osmanlı Devleti'nin hukuku İslam Hukuku'nu esas aldığından ötürü gayr-ı Müslimlere baskı ve asimilasyon politikalarına devletin hiçbir devrinde rastlamak mümkün değildir. Bunun yerine gayr-ı Müslimlerin İslam hukuku ölçülerinde sisteme dahil edilmelerine çalışılmıştır. Kul Sistemi ya da Devşirme Sistemi olarak adlandırılan sistem de bu arayışlar neticesinde ortaya çıkmış özgün bir sistemdir.

4.5.5.Türk-İslam Devletlerinden Kalma Gelenek ve Görenekler

Kul (gulam) sistemi Osmanlı devlet idaresinin temel kurumlarından biridir. Sarayda ve devlet hizmetinde kullanılmak üzere kölelerden gençler yetiştirilmesi yöntemi Osmanlılara, Orta-Doğu İslam devletlerinden gelen eski bir gelenektir. Anadolu Selçuklularında Şerefeddin Gulam, Hass Balaban ve Karatay kardeşler gibi kul aslından ünlü kumandanlar biliyoruz. Kullar yalnız askeri hizmetlerde kullanılıyordu.[120]

Osmanlı devletinin sürekliliği ve gücü, bir yandan iyi işleyen bir yönetim örgütüne dayanırken, diğer yandan özellikle XVII. yüzyıl ortalarına kadar son derecede üstün bir askeri varlığa sıkı sıkıya bağlıydı. Gerçekten çok kısa bir süre içinde, büyük bir hızla yayılan devlet, bunu askeri gücüne borçluydu. Fethedilen bölgelerde kurulan iyi yönetimin korunması, her an gelecek dış tehlikelere karşı konulması askeri örgütün ince biçimde düzenlenmesini gerektirmiştir. Osmanlılar böylece, bir yandan tımar sistemine dayanan fakat yalnız savaş zamanlarında harekete geçen askerler yanında, sürekli, düzenli ve merkezde bulunup her an savaşa hazır bir askeri güç kurmuşlardır.[121]

Kul sistemine dayanan bu askeri birliklerin varlığına Samanoğulları, Selçuklu ve Memlük devletlerinde de rastlanmaktadır. Hükümdarın şahsına mahsus kölelerden müteşekkil bir kapı kulu askeri vardı; bunlar iktalı olmayıp maaşlı idiler. Gulaman-ı Saray denilen bu askerin kumandası Saları Gulamanı Saray denilen bir kumandanda idi.[122]Memlük ordusu, Türk, Çerkes, Kürt, Rum ve Ruslardan tedarik edilmiş, köle olarak alınmış efrattan teşekkül ediyordu. Türk kölelerini Ravza

[119] Ahmed Akgündüz-Said Öztürk, Bilinmeyen Osmanlı, İstanbul 1999, s. 384
[120] İnalcık, Devlet-i Aliyye, s. 205
[121] Coşkun Üçok-Ahmet Mumcu, Türk Hukuk Tarihi, Ankara 1982, s. 236
[122] İsmail Hakkı Uzunçarşılı, Osmanlı Devleti Teşkilatına Medhal, Ankara 1988, s. 53

adasında yetiştiren Melik Sahil Necmüddin'in usulünü, sonradan saltanatı ele alan Memlükler de tatbik ederek muntazam surette şahıslarına mahsus asker yetiştirmişlerdi.[123]

Büyük Selçuklu Devleti'nin meşhur veziri Nizamülmülk Siyasetname adlı eserinde Samanoğullarında kölelerden devlet adamı yetiştirme geleneğinin varlığından söz etmekte, Alp Tekin ve Sebük Tekin'in buna örnek göstermektedir.[124]

4.5.6.Komşu Devlet Kurumlarının Osmanlı Kurumlarına Etkileri

Osmanlı Devleti'nin kuruluş döneminde coğrafi olarak sınırları olmamakla birlikte bölgesel komşuları Bizans İmparatorluğu, Trabzon Rum İmparatorluğu, Altınordu Devleti, Bulgar ve Sırp Krallıkları olarak ifade edilebilir. Fakat bu devletler içerisinde Osmanlı Devleti'ni kurumları ile etkileyebilecek güçte olanı Bizans İmparatorluğu olduğu söylenebilir. Bu nedenle komşu devlet ile Bizans İmparatorluğu'nu kastetmekteyiz. Selçukluların Osmanlı Devleti teşkilatına tesir edebilecek hususiyetleri üst bölümde izah edilmişti.

Osmanlı Devleti teşkilatının Bizans İmparatorluğu'ndan etkilenmesi meselesi müsteşrikler arasında var olan bir görüştür. Veziriazamlık, Beylerbeyilik, kadıaskerlik, reisülküttablık, nişancılık, defterdarlık, kaptanpaşalık, hadım ağalığı, çavuşluk, vergi sistemi, tımar sistemi, ordu teşkilatı başta olmak üzere bazı makamlar ile imparatorluk telakkisi; cülus bahşişi, alkış adeti, umumi eğlence ve ziyafetler, fetihnameler, hilat verme adeti, tahkir usulleri gibi uygulamaların Bizans'tan Osmanlı'ya geçtiği iddia olunmaktadır. Bu iddiaları Leunclavius, Du Cange, Lavisse et Rambaud, H. A. Gibbons, Rene Grousset, E. Oberhummer, N. Iorga gibi müsteşrikler farklı yayınlarda dile getirmişler; bunların bir kısmı Türkçe'ye de çevrilmiştir. Bu konudaki karşıt görüş ve en sert tepki ise Ord. Prof. Dr. Fuad Köprülü'den gelmiştir. Yukarıdaki müsteşriklerin ve diğerlerinin iddialarını delilleri ile birlikte "Bizans Müesseselerinin Osmanlı Müesseselerine Tesiri" adlı eserinde ele almaktadır. Köprülü, "Osmanlı devletinin idari teşkilatı, mali usulleri, saray adetleri hakkında ayrı ayrı yaptığımız tetkikler, bu müesseseler üzerinde Bizans te'siri iddiasını tamamiyle cerh etmiştir. Pek mahdut bâzı şeylerde, meselâ Osmanlı denizciliğinin inkişafında, "alay" ve "efendi" kelimeleri gibi bir iki noktada Bizans te'siri görünüyor; fakat bu te'sirler de İstanbul fethinden çok önce, hattâ Anadolu Selçukluları zamanında vukua gelmiş ve Osmanlılara belki de onlardan intikal etmiştir. Osmanlı devrinde belki mahallî vergilerin Bizans'tan kaldığı kabul olunabilir; fakat bu tahminin tarihî bir hakikat gibi kabulü için henüz araştırmalara ihtiyaç vardır." demektedir.[125]

---

[123] a.g.e., s. 414

[124] Nizamülmülk (haz: Sadık Yalsızuçanlar), Siyasetname, İstanbul 2000, s. 129

[125] M. Fuat Köprülü, Bizans Müesseselerinin Osmanlı Müesseselerine Tesiri, Ankara 2004, s. 175

Bununla beraber Bizans müesseselerinden ziyade bazı denizcilik terimlerinin Osmanlıları etkilemiş olabileceğini; Abbasi, Selçuklu gibi Osmanlının selefi bazı devletlere Bizans etkilerinin dolaylı yönden Osmanlıları da etkileyebileceğini ifade etmektedir. Uzunçarşılı da Fatih Sultan Mehmet'in saltanat usulü ve devşirme sistemindeki düzenlemelerinde Bizans etkilerinin görüldüğünü ifade etmektedir.[126]

4.5.7.Hanedanın veya Devletin Sürekliliğini Sağlama Sorunu

Tarihte kurulan ilk Türk devletinin Hunlar olduğu kabul edilmektedir. Asya Hunları'ndan sonra tarihte pek çok Türk devleti ve beyliği kurulmuştur. Türkler tarafından kurulduğu kabul edilen büyük devletler resmi olarak Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı forsunda şekillenmiştir. Cumhurbaşkanlığı forsunda Hunlar ile birlikte 16 büyük Türk devleti şu şekilde sıralanmaktadır:

Büyük Hun İmparatorluğu (M.Ö. 204-M.S. 216)
Batı Hun İmparatorluğu (M.S. 48-216)
Avrupa Hun İmparatorluğu (M.S. 375-469)
Ak Hun İmparatorluğu (M.S. 420-552)
Göktürk İmparatorluğu (M.S. 552-745)
Avar İmparatorluğu (M.S. 565-835)
Hazar İmparatorluğu (M.S. 651-983)
Uygur Devleti (M.S. 745-1368)
Karahanlılar (M.S. 940-1040)
Gazneliler (M.S. 962-1183)
Büyük Selçuklu İmparatorluğu M.S. 1040-1157
Harzemşahlar (M.S. 1097-1231)
Altınordu Devleti (M.S. 1236-1502)
Büyük Timur İmparatorluğu (M.S. 1368-1501)
Babür İmparatorluğu (M.S. 1526-1858)
Osmanlı İmparatorluğu (M.S. 1299-1922)[127]

Uygurlar, Babürlüler ve Osmanlılar hariç tutulduğunda ilkçağ ve ortaçağ Türk devletlerinin ortalama iki asırlık ömürleri bulunmaktadır. Hakimiyet alanları itibari ile çok geniş coğrafyaları kapsayan bu devletlerin gerek teşkilatlarının oturmaması gerekse göçebelikten yerleşikliğe geçememeleri ve siyasi, ekonomik ve sosyal birbirinden farklı nedenlerden dolayı kısa sürede dağıldıkları görülmektedir.

[126] İsmail Hakkı Uzunçarşılı, Osmanlı Devleti'nin Saray Teşkilatı, Ankara 1988, s. 44
[127] http://www.tccb.gov.tr/sayfa/cumhurbaskanligi/fors/

Osmanlılara kadar kurulan bu devletlerin dağılmalarındaki en önemli amillerden biri de veraset sistemidir. Göktürklerde kağanların tanrıdan kut almaları, yani efsanevi bir soya mensup olma iddiaları iktidarın belirleyici unsurlarından idi. Kağan seçilmesi istenen adayın mutlaka vefat eden Han sülalesine mensup olması gerekirdi. Genellikle vefat eden Han'ın yaşça büyük olan oğlu, o yoksa veya reşit değilse, yaşça en büyük kardeşi, o da yoksa amcası veya amcasının oğlu seçilirdi. Bazı durumlarda, kurultayın yeni bir bey ve kahramanı Han seçmesi veya şahsi meziyet ve otorite gibi bazı özellikleri göz önünde tutularak, teamüllerle yerleşmiş olan sırayı bozup Han soyundan diğer bir prensi tercihan hükümdar ilan etmesi mümkündü. [128]Buna benzer durumlarda Han ailesinin erkek üyelerinin tamamı varis olduklarından dolayı Hanın ölümünden sonra kurultay kararı lehlerine değilse iç savaşa kadar uzanan taht kavgaları ya da devletin hanedan üyeleri arasında paylaşılması gibi parçalanmaya kadar giden süreçler yaşanmıştır.

Veraset usulünün belirleyici kurallarının bulunmayışı en çok Selçuklu hanedanında sorun olmuştur. Taht kavgaları, Selçuklu ailesi arasında takriben yarım asır kadar devam etmiş ve bu yüzden hem imparatorluğun azameti sukuta uğramış ve hem de beyhude yere pek çok kan dökülmüştür.[129]

Türk tarihinde veraset usulünün istisnai durumları da mevcuttur. Göktürklerde Bilge ve Kültigin kardeşler, Selçuklularda Tuğrul ve Çağrı Beyler devleti birlikte yönetmeyi başarmışlar, taht kavgalarına mahal vermemişlerdir.

Osmanlılarda bir saltanat kanunu olmadığından dolayı ölen hükümdarın yerine geçecek oğlunun büyük veya küçük yaşta olması hakkında bir adet ve kaide yoktu; ilk zamanlarda bu mesele, devlet işlerinde mühim rolleri olan Ahi'lerle devlet adamlarının ellerinde idi, devlet reisliğine aile arasından muktedir ve liyakatlisinin getirilmesi esastı.[130]

Osman Gazi ile Orhan Gazi'nin beyliğe seçilmelerinde kurultayın etkisi görülür iken I.Murad sonrasında divan üyelerinin etkisi görülmekte, II. Murad'dan itibaren de etki alanına Kapıkulu Ocakları ve özellikle Yeniçeri Ocakları girmektedir.

Fatih Sultan Mehmed, tedvin etmiş olduğu kanunnamesine koyduğu bir madde ile saltanat makamına geçmek için yaş meselesini mevzu-ı-bahis etmiyerek: " her kimseye evladımdan saltanat müyesser ola kardeşlerin nizam-ı alem içün katletmek münasiptir, ekser ulema dahi tecviz itmiştir, anınla amel olalar» kaydiyle eskiden beri gelen teamülü kabul etmiş ve saltanata geçen hükümdarın

[128] Halil Cin-Ahmet Akgündüz, Türk-İslam Hukuk Tarihi, İstanbul 1990, C. 1, s. 54
[129] Uzunçarşılı, Osmanlı Devleti Teşkilatına Medhal, s. 22
[130] Uzunçarşılı, Saray Teşkilatı, s. 45

nizam-ı alem için kardeşlerini öldürmesini kanun haline sokmuştu.[131] I.Ahmed veraset usulünü kaldırıp yerine ailenin en büyük ve en layık evladı padişah olması kaidesini getirmiştir.[132]

Sultan I.Ahmed'e kadar geçen süreçte hemen her padişahın ölümünden sonra tahta geçişler sorunlu olmuş; Yıldırım Bayezıd'ın Ankara Savaşı'nda esir düşmesiyle başlayan taht kavgaları 11 yıl sürmüş I. Mehmed'in tahta geçmesiyle son bulmuştur. Şehzade Cem olayı II. Bayezıd döneminde önce iç sonra dış sorun halini almış; İtalya'nın fethini durdurmuş ve Cem'in ölümüne kadar sürmüştür. Yükseliş döneminden sonra ise Sultan III. Murad döneminde olduğu gibi çocuk yaştaki şehzadelerin katline varan dramlar yaşanmıştır. Tüm bu mücadelelere rağmen Osmanlılar devletin bekasından yana tavır koymuşlar, önceki Türk devletlerinde olduğu gibi mülkü dağıtmayı düşünmemişlerdir. "Nizam-ı Alem", "devlet-i ebed müddet"[133] gibi kavramlara Osmanlı belgelerinde sıkça rastlanılması devletin sürekliliğine gösterdikleri ihtimamın delilleridir.

Sadece Osmanlı hanedanı içindeki veraset kavgası bu boyutlara ulaşmışken Anadolu'daki diğer Türk beylerinin de Selçukluların varisi olma iddiaları ile Anadolu'da hakimiyet mücadelelerine girmeleri egemenlik mücadelesine başka bir boyut katmıştır. Selçuklunun varisi iddiası ile Karamanoğulları Beyliği Osmanlı Devleti'ni uzun süre uğraştırmıştır. Timur'un Ankara Savaşı'ndan sonra Anadolu beylerine beyliklerini iade etmeleri de Osmanlı Devleti'ni çöküşün eşiğine taşımıştır.

Türkmen ayaklanmaları, Türk beylerinin kendilerini Selçuklu varisi görmeleri, Müslüman Türklerden kul olamayacağı, Rumeli'de görevlendirilen Türk akıncı beylerin devlete çok büyük hizmetlerinin yanında zaman zaman kontrolden çıkarak otoriteye başkaldırmaları gibi nedenlerle Osmanlılar devletin bekası için mutlak otoritelerine itaat edecek "Kul Sistemi"ne bel bağlamışlardır. Prof. Dr. Orhan Türkdoğan Osmanlıların bu sistemi devletten ziyade hanedanın devamı için benimsediklerini iddia etmektedir.[134]

Sultan I. Murad döneminden itibaren merkezi teşkilat ile ordunun yanında taşra teşkilatında da kul sistemine geçişin izleri görülmektedir. Bu dönemden itibaren tımarlardaki Türk kökenli yöneticilerin varislerine tımarlarını bırakma usulü kaldırılmış devşirme kökenli yöneticilere dağıtılmaya başlanmıştır.

---

[131] a.g.e., s. 46
[132] Akgündüz, Osmanlı'da Harem, s. 290
[133] Hafız Hızır İlyas, Letaif-i Enderun, İstanbul, s. 265
[134] Orhan Türkdoğan, Osmanlıdan Günümüze Türk Toplum Yapısı, İstanbul 2002, s. 97

Kısaca, Türk devlet kültüründeki veraset sisteminin getirdiği sakıncalardan ötürü Osmanlılar iktidarlarını sağlamlaştırmak ve olası yeni iktidar ortaklarının önüne geçmek için "Kul Sistemi"ni benimsemişlerdir. Bu sistemin zirvedeki örneklerini yetiştiren kurum da Enderun olacaktır.

5. ENDERUN'DA EĞİTİM SİSTEMİ

5.1. Enderunluların Seçimi ve Kaynakları

5.1.1.Kul (Devşirme) Sistemi

Enderun'da yetiştirilerek devlet görevlerine atanan Enderunluların büyük çoğunluğu devşirme kökenlidir. Fakat, bazı dönemlerde devşirmeler dışındaki kaynaklardan da Enderun'a girip eğitim alan ve devlet görevlerine atananlara da rastlanılmaktadır. Bu nedenle Enderun ağalarının seçimini devşirme sistemine dayandırmakla beraber farklı kaynaklardan gelenler için ayrı bir başlık açma ihtiyacı duyduk.

Fetih hareketlerinin genişlemesi dolayısıyla askere duyulan ihtiyaç ve bazı siyasi olaylar Pençik oğlanından başka Devşirme ismiyle Rumeli tarafından ocağa çocuk toplanmasını gerekli kıldı. Özellikle Ankara savaşından sonra iç karışıklıklar ve fetihlerin durması sonucu esir elde edilememesi üzerine, daha önce Türk-İslam devletlerinde tatbik edilmemiş olan bir usulle hıristiyan tebaa çocuklarından sadece bir tanesinin alınması kararlaştırıldı. Bunun için bir Devşirme Kanunu çıkarıldı. Bu kanun çerçevesinde lüzum ve ihtiyaca göre üç-beş senede ve bazan daha da uzun bir müddette hıristiyanlardan sekiz ila duruma göre yirmi yaş arasında sıhhatli ve kuvvetlilerinden Acemi oğlanı alınmaya başlandı. İlk önceleri Rumeli tarafında Arnavutluk, Yunanistan, Adalar ve Bulgaristan'dan daha sonra ise Sırbistan, Bosna-Hersek ve Macaristan'dan çocuk toplandı. Devşirme yapılacak bölgede, öncelikle gönüllü olarak devşirilmek isteyenlerin çocuklan alınırdı . Zira bu devirde yeniçeri olmak veya devlet kademelerinde önemli mevkilere gelebilmek için devşirme sistemi önemli bir fırsattı. Yeteri derecede gönüllü olmaması durumunda normal usule göre çocuk devşirilirdi. Bu durum XV. asır sonlan ve XVI. asır başlarından itibaren Anadolu'ya da şamil olmuş, XVII. asırda ise bütün imparatorluğu içine almıştır.[135] Kendisi de bir devşirme olan Koçi Bey "Devşirme dahi Arnavud, Bosna, Rum, Bulgar ve Ermenilerden olup başka taifelerden alınması yasaktı."demektedir.[136]

Daha önceki İslam devletlerinde görülmeyen bu usulün Çelebi Mehmed zamanında (1413-1421) uygulandığı, ancak oğlu II. Murad devrinde (1421-1451) kanunlaştığı anlaşılmaktadır.[137]

---

[135] Yusuf Halaçoğlu, Osmanlılarda Devlet Teşkilatı ve Sosyal Yapı, Ankara 1998, s. 47
[136] Koçi Bey (Haz: Zuhuri Danışman), Koçi Bey Risalesi, Ankara 1993, s.14
[137] Abdülkadir Özcan, "Devşirme", İA, İstanbul 1994, C. 9, s. 254

Devşirme işiyle birinci derecede Yeniçeri ağası alâkadardı. Ağa, gerek Acemi ocağı ve gerek diğer hizmetlerdeki Acemilerle Türk çiftçilerinin hizmetlerinde bulunan Acemileri göz önünde bulundururdu. Yeniçeri ocağına Acemi oğlanı verilmesi ve Acemi ocağına oğlan alınması hep anın tezkeresiyle olurdu. Bunun için Devşirmeye lüzum hâsıl olunca Yeniçeri ağası bir arize ile divana müracaat ederek ihtiyaç miktarını gösterir ve Devşirmeye gidecek olan ocak ağalarını intihap eder bunun üzerine kanun mucibince Türkiye'deki muhtelif mıntıkalara memurlar sevk olunarak Sancak beyleri, Kadılar ve Topraklı süvari ve zeamet sahiplerinin muavenetleriyle Acemi efrat devşirilirdi. Devşirme için ocak tarafından bir emin ile bir memur tayini kanundu, başka yerden olamazdı. Devşirme emini ile memur tayininden evvel bu işi on altıncı asrın ilk yarısına kadar Beğlerbeği, Sancakbeği ve Kadılar yapmakta idiler; Fakat bunların iltimas ve rüşvet almak suretiyle yolsuz hareketlerine mebni Devşirme işi Yeniçeri ocağına bırakılmıştı. Bu hizmete kanunen ocaktan Sekbanbaşı, Solakbaşı, Zagarcıbaşı, Seksoncubaşı, Turnacıbaşı, Hasekiler, Zenberekcibaşı, Deveciler veya Yayabaşı'lardan biri bir takım maiyyetiyle memur edilirlerdi; Bunlardan herhangi biri itizar ederse diğerine verilirdi; Yeniçeri ocağının ağa bölükleri sonradan yani ikinci Bayezid devrinde ihdas edildiği için bunların zâbitler olan Kethüda bey, Başçavuş, Kethüda yeri, Muhzırbaşı ve Talimhanecibaşının Devşirmeye gitmeleri kanun değildi.[138]

İlk defa esirler, kısa bir terbiyeden sonra Yeniçeri olmuşlar; Bunun mahzuru görüldüğünden bunların terbiye ve müddet-i hizmetleri uzatılarak üç, beş sene veya daha ziyade Türk çiftçileri arasında yetişmeleri tensip edilmiş ve en son şekil olarak da Türk çiftçilerinin hizmetlerinden getirilen bu esirlerin Acemi ocağında da hizmetten sonra Yeniçeri ocağına girmeleri kanun olmuştur. Bu kanun daha sonra devşirme kanununun tatbikında da devam etmiştir.[139] Bu uygulamaya Türke verme denilmektedir.

Devşirme kanunu bazı mükellefiyetler yüzünden her yerde uygulanmazdı. Başlangıçta daha ziyade Rumeli'de Üsküp, İştip, Köstendil, Prizren, Görice, Samakov. Prebol, Taşlıca, Ergirikasrı, Yanya, Pirlepe, İşkodra, Ohri, İpek, Dukakin, Novasin, Manastır, Mostar, İzvornik, Böğürdelen, Horpeşte gibi yerlerde tatbik edilmiştir. XV. yüzyılın sonlarından itibaren Erzurum, Harput. Diyarbekir, Bursa ve İstanbul civarı dışında Anadolu'da da uygulanmıştır. Devşirme yapılmayacak bölgeler halkının elinde devşirmeden muaf olduklarına dair hükümler bulunurdu. Genellikle derbendcilerden, maden işçilerinden, mîrî inşaat işçilerinden devşirme yapılmazdı. Devşirme için Arnavut, Boşnak, Rum, Bulgar, Sırp ve Hırvat çocukları tercih edilir. Türk, Kürt, Acem. Rus, Yahudi. Gürcü ve Çingene çocukları devşirilmezdi. Ermeniler den ise sadece saray için çok az devşirme yapılmıştır.[140]

---

[138] Uzunçarşılı, Kapıkulu Ocakları, C. I, s. 16
[139] Kavanin-i Yeniçeriyan, yazma nüshası, Dem. No: 1973
[140] Özcan, "Devşirme", İA, C. 9, s. 255

Devşirme memuru, tayin olunduğu mıntıkada her bir Kadılığı yani kazaları bizzat gezip görerek kanun vasıfları haiz olmak şartiyle sekiz, on ve nihayet yirmi yaş arasında kırk hanede bir oğlan hesabi üzere çocuk devşirirdi. Her kadılıkta yani kazada dellâllar vasıtasiyle köylere kadar yapılan ilânlar mucibince hıristiyan çocukları başta papasları olarak babaları ve vaftiz defterleriyie toplanma mahalline gelirlerdi. Devşirme memuru bu oğlanları alırken Kadılar, Sipahiler veya vekilleri ve köy Kethüdaları da hazır bulunurlar ve bir suiistimal olmamasına dikkat ederlerdi. Devşirme memuru vaftiz kâğıtlarını tetkik ederek sinleri müsait olanları ayırırdı; çocuklar içinde evli olanlar varsa anlara ilişilmezdi; çünki bu evlenmeler nüfusu arttırır ve Devşirmeye alınacak efradı çoğaltırdı. Bunların içinden on dört ile on sekiz yaş arasındakiler tercihan alınırlardı; Mamafih bu kırk hanede bir oğlan devşirilmesi her zaman ayni şekilde olmayıp ihtiyaca göre de değişebilirdi. Devşirme olarak alınan çocuğun köyü, kazası, sancağı, baba ve anasının ve Sipahisinin isimleri doğum tarihi ve bütün eşkâli vechiyesi ve şevkleri esnasında sürücü denilen sevk memurunun adı bir deftere yazılır ve bu defter iki (Acemi olarak seçilen çocuklar has, timar, zeamet, emlâk sahipleri ve evkafa ait reaya çocukları idiler; bundan dolayı deftere kaydedilirlerken bunlardan her hangisinin reayası iseler anların isimleri de deftere yazılırdı.) nüsha olurdu; biri Devşirme memurunda durur ve diğeri çocukları sevkeden sürücüye verilirdi. Oğlan devşirmek üzere memur edilen kâtip, Kethüda ve sürücüler her köyün derecesine göre muayyen bir para alırlardı. Kanun mucibince hıristiyan çocuklarının en asilleri intihap olunurdu; Papas oğulları da alınırdı; İki çocuğu olanın biri ve bir kaç çocuğu olanın müsait olan en sıhhatlisi ve güzeli seçilirdi; bir oğlu olanın çocuğu alınmıyarak babasının hizmetine terkolunurdu. Alınacak çocukların orta boylu olmasına dikkat edilirdi; uzun boylu ve tenasübü endam sahibi olanlar saray için seçilirlerdi. Yahudiler ticaretle meşğul olduklarından anlardan devşirme alınmazdı. Devşirilen çocuklar (sürü) denilen yüzer, yüz ellişer, iki yüz daha az daha ziyade kişilik kafileler halinde ve sürücü muhafızların nezaretleri altında hükümet merkezine sevklerdi; bunların yollardan kaçmamaları ve değiştirilmemeleri için sıkı tedbirler alınırdı. Devşirmelerin asil olanlardan alınmasını söylemiştik; anası ve babası ölmüş olan bir çocuğun terbiyesi noksan ve aç gözlü olacağından dolayı Devşirmeye girmesine müsaade edilmezdi. Köy Kethüdası oğlu, köy halkının rezillerinden diye alınmazdı; sığırtmaç ve çoban oğullariyle genç sığırtmaç ve çobanlar, kel, fodul, köse ve doğuşunda sünnetli olanların da alınmamaları kanundu; bunlardan başka Türkçe bilen oğlan, hıristiyan iken evlenmiş oğlan, sanat sahibi oğlan, İstanbul'a gelip vilâyetine gitmiş ve bu suretle yırtılmış olan oğlan, uzun ve kısa boylu olan oğlanların alınmamaları kanundu; yukarda da söylediğimiz gibi uzun boylu ve güzel yüzlü olanlar saray veya solak olmak için alınabilirlerdi.

Devşirme yapılan bölgeler değişebilmekte, Yavuz Sultan Selim'in Trabzon uygulamasında olduğu üzere daha önce devşirme yapılmayan yörelerde de devşirme yapılabilmektedir. Farklı nedenlerle daha önce devşirme yapılan bölgelerden de (III. Mehmed dönemi uygulamalarında olduğu

gibi) vazgeçildiği mevcut kaynaklarda ifade edilmektedir. Bu iki tespitten hareketle devşirme yapılan yörelerin değişken olduğu anlaşılmaktadır.[141]

Yine mevcut kaynaklardaki bilgilerin derlenmesi ve yapılan uygulamalardan elde edilen verilere göre devşirme yapılırken aşağıdaki kriterlere dikkat edildiği anlaşılmaktadır:

Hukuk Kriteri:	Devşirme Sistemi uygulanmaya başladığı andan uygulamadan kalktığı ana kadar kanun üzere yapılmıştır. Mevcut kanunlara uymayanlar hakkında yapılan işlemler, devşirme eminlerine ve görevlilerine verilen emirler, devşirme yapılamayacak bölgelerdeki ahalinin hakkındaki kadı hükümleri bunu açıkça göstermektedir.
Ekonomik Kriterler:	Osmanlı Yahudilerinden ticaret ile meşgul olduklarından ötürü devşirme yapılmadığı anlaşılmaktadır. Yine derbent, çoban, sığırtmaç ve sanat sahibi oğlanların devşirilmemesi ekonomik dengelerin gözetildiğinin işaretidir.
Demografik Kriterler:	Devşirme nüfusunu artırdığı gerekçesi ile evlilerin devşirilmemesi, tek çocuğu olan haneden devşirme yapılmaması, iki ya da daha çocuklu ailelerin en seçkin çocuğunun devşirilmesi, kırk hanede bir çocuğun devşirilmesine dikkat edilmesi nüfus dengesinin bozulmamasına da özen gösterildiğinin işaretidir.
Siyasi ve Sosyal Kriterler:	Köy kethüdasının oğlunun alınmaması, papazların çocuklarının tercih edilmesi, anne ve babası ölmüş çocukların devşirilmemesi, taleplerine rağmen merkeze yakın Rum ahaliden devşirme yapılmaması bu kategoride değerlendirilebilir.
Etnik Köken ve İnanç Kriteri:	Türk, Kürt, Acem. Rus, Yahudi, Gürcü ve Çingene çocukları devşirilmez, Arnavut, Boşnak, Rum, Bulgar, Sırp, Ermeni, Gürcü ve Hırvat çocukları tercih edilmiştir. Türkler ve Kürtler Müslüman olduklarından dolayı kul sistemine dahil edilmemişlerdir. Boşnaklar ise Müslüman olmalarına rağmen II. Mehmed devrinde devlet hizmetine girme taleplerinden dolayı devşirilmişler, fakat Müslüman oldukları için Türke verme uygulamasına tabi tutulmamışlar doğrudan Acemi Oğlanlar Ocağı ya da Bostancı Ocağı emrine verilmişlerdir. Bir kısım müsteşrikler ve bazı Türk tarihçiler uygulamanın Hıristiyanların tedrici olarak Müslümanlaştırmasına yönelik bir uygulama olduğunu iddia etmektedirler. Yukarıda verilen örneklerde olduğu gibi; İnalcık ve Ortaylı gibi alanında en iyi uzmanlar devletin böyle bir siyasetinin olmadığını; etnisiteden (köken) ziyade

[141] Uzunçarşılı, a.g.e., s. 16-18

	kabiliyet ve liyakat üstünlüğünün önemli olduğunu savunmakta, yüzlerce örnek de bu savı desteklemektedir.
Yaş Sınırı Kriteri:	Genellikle 8-14 yaşları (nadiren 20 yaşına kadar) arasındaki çocuklar tercih edilmiştir. Buradan da ergenlik çağını tamamlamış bireylerin tercih edilmediği sonucuna ulaşılabilir.
Bedeni Yeterlilik Kriteri:	Kel, fodul, köse, doğuştan sünnetli, çok uzun ve çok kısa boyluların devşirilmemesi; vücutça sağlıklı, endamlı, yüzce güzel bireylerin devşirilmesi esastı. Boyca uzun ve endamlı olanlar saray için devşirildikleri anlaşılmaktadır.
Eğitim Kriteri:	Devşirilecek oğlanların daha önce Türkçe öğrenmemiş olmamaları, öğrenim görmemiş olmamaları, İstanbul'a vb. büyükşehirlere çıkmamış olmamaları; Uzunçarşılı'ya göre yırtık olmayanlarının tercih edildiği anlaşılmaktadır. Buradan devletin vereceği eğitimden netice alabilmek için gözü açılmamış, gözü kendi sisteminde açılacak bireyleri tercih ettiği anlaşılmaktadır.
Tablo I: Devşirme Kriterleri	

5.1.2. Acemi Oğlanlar Ocağı

Osmanlı Devleti'nde Kapıkulu ocaklarına asker yetiştiren Acemi Ocağı neferlerine Acemi Oğlanı denilmektedir. Kapıkulu ocaklarını teşkil eden yeniçeri, cebeci, topçu, top arabacısı, bostancı ocağı efradı ve kapıkulu süvarileri, acemi oğlanları arasından çıkmıştır. [142]

Acemi oğlanı iki şekilde alınırdı. Bunlardan biri savaşlarda elde edilen erkek esirlerin beşte birinden (pençik), diğeri ise Osmanlı tebaası hırıstiyan çocuklarından. Bunlardan savaşlarda elde edilen esirlerin asker olarak alınmasıyla ilgili Pençik kanunu tertib edilmişti. Bu sebeple alınan esir oğlanlara Pençik oğlanı adı verilmiştir. Pençik oğlanlarının önemli bir kısmı akıncıların düşman memleketlerine yaptıkları akın sonucu elde edilirdi. Bu elde edilen esirler Pençikci denilen memur tarafından tesbit edilir bunlardan on ila onyedi yaşları arasında erkek esirlerden vücutça kusursuz ve sağlam olanlar devletçe üçyüz akça karşılığı satın alınırdı. Onsekiz yaşındakiler ve hatta daha büyüklerinden münasip olanlar da alınabilirdi.[143]

[142] Mücteba İlgürel, "Acemi Oğlanı", İ.A., C. 1, s. 324
[143] Halaçoğlu, a.g.e., s. 45

Pençik, Farsça beş ve bir kelimelerinin yani penç ve yek kelimelerinin bir araya getirilmesi ile oluşturulmuştur. Osmanlı Devleti, Kur'an'ın belirlediği hums adı altındaki beşte birlik payı, Farsça ifadesiyle penç-yek ve halkın dilinde aldığı şekliyle pençik adı altında beytülmala tahsis etmiş ve elde edilen esirlerin beşte birini de devlete ait köleler haline getirmiştir.[144]Diğer beşte dörtlük pay ise gazilerin ganimet payı olup tasarrufu kendilerine aittir.

Pençik Oğlanları, Pençik Kanunu'a göre akıncılardan ve toycalardan belirlenen miktara göre ayrılır ve akıncıların yanında bulunan bir memur tarafından Acemi Ocağı'na uygun nitelikte olanlar satın alınırdı. Devlet tarafından bu şekilde temin edilen pençik oğlanları Türke verme işlemi sırasında da çok düşük bir bedelle Türk ailelere satılmaktaydı. Bu uygulamanın nedenini Uzunçarşılı: esirin icabında (ben padişah kuluyum) diye çiftlik sahibine kafa tutmıyarak hizmet etmesi içindi.[145]

Türk çiftçilerine verilen gerek Pençik ve gerek Devşirmelerin kaçmamaları ve bunların sevk ve celpleri ve mütemadi kontrol edilmeleri için Anadoludakilerin idaresi Anadolu ağası denilen bir zabıta ve Rumelidekiler de Rumeli ağasına tevdi edilmişti.[146]

Yeniçeri ocağına asker yetiştirmek için Acemi ocağı I. Murad devrinde kadıasker Çandarlı Kara Halil ile Karamanlı Molla Rüstem'in çalışmaları sonucu ilk olarak Gelibolu'da faaliyetlerine başlamıştır. Klasik dönem tarihçilerinden Aşıkpaşazade ve Oruç Beğ ile Kavanin-i Yeniçeriyan bu bilgiyi doğrulamaktadır.

Acemi Ocağı'na Acemi Oğlanı temin etmenin ikinci yolu da devşirme şeklinde olduğundan bahsedilmişti. Devşirme Sistemi hakkında üst bölümde ifade edildiğinden ötürü sadece devşirmelerin Acemi Ocağı'na nasıl katıldıklarını açıklamak yeterli olacaktır.

Devşirilen oğlanlar devlet merkezine gelince iki üç gün istirahat eder, oğlanlara şehadet getirtilip Müslüman edilirdi. Sonra Yeniçeri Ağası tarafından teftiş olunur, içlerinde sünnetli bulunup bulunmadığına bakılır, uygun çıkanlar eşkal defterine kaydolunup Acemi Ocağı cerrahı tarafından sünnet edilirlerdi.[147]

Acemi Ocağına alınacakların kayıtlarına Ağa Kethüdası, bostana ve bahçelere verilecek olanlarına da Bostancıbaşı nezaret ederlerdi. İsimleri okunarak Acemi Ocağı defterine kaydolunacak efrat, yaş sırasiyle biribirlerinin eteklerinden tutup bir dizi teşkil ederlerdi. Bunlar, İsimleri yazıldıktan sonra uzakta duran Odabaşıya doğru koşarlar ve anın önünden geçerlerdi; bu sırada Odabaşı her

[144] Akgündüz, Osmanlı'da Harem, s. 178
[145] Uzunçarşılı, a.g.e., s. 11
[146] Uzunçarşılı, a.g.e., s. 12
[147] Akgündüz, a.g.e., s. 197

neferin kulağı arkasına itaate mecburiyetlerini göstermek için bir fiske vururdu. İşte bu suretle acemilerin birer akçe yevmiye ile ocağa kaydedilmelerine Torba Yazısı ve kendilerine de Torba Acemileri yani ulûfeye kayıtlı Acemi Ocağı Oğlanları denirdi.[148]

Acemi Oğlanlarının bir kısmı Lapseki, Çardak ve Gelibolu arasında hizmet veren at gemilerinde birer akça gündelik ile beş on yıl çalıştıktan sonra yeniçeri olmaları şekline dönüşmüştür. Donanma hizmetinde kullanılan bu esirlerden başka bir kısmı da Anadolu'da Türk çiftçilerinin yanına verilip Türkleştirilerek yeniçeri yapıldı. Böylece Gelibolu'da kurulan bu ilk Acemi Ocağı genişletildi. Bu ocağın en büyük subayı Gelibolu Ağası olarak adlandırıldı.[149]

Gelibolu haricinde Edirne ve İstanbul'da da birer Acemi Ocağı bulunmakta idi. Koçi Bey'in ifadesine göre Gelibolu, Edirne, İstanbul ve Hasbahçe Acemioğlanlarının sayısı 7495'tir.[150]

Saray Acemilerine Celep denildiği gibi Acemi Ocağı efradına da Şâdi ismi verilmişti. Torba'ya. yazılmış olan otuz bir Oda efradı muhtelif hizmetlerde kullanılırlar ve küçükleri ise Oda hizmetini yaparlardı; bundan dolayı her Odadan lüzumu kadar Acemi Oğlanı, imalâthânelerle mirî gemilerde, odun ambariyle hasta odalarında, taşrada Sultan hanımlar dairelerinde ve sair yerlerde hizmet görürlerdi. Saray, cami, çeşme, köprü, hastahane, medrese ve saire gibi hükümdar ve hanedana ait yaptırılan binalarla Yeniçeri Ağası ve vezirlerin inşaatında ve Yeniçeri Ağasiyle Yeniçeri Kâtibi ve Kul Kethüdasının gemilerinde de bunlar hizmet ederlerdi; sarayın ve saray matbahının odununu bunlar çekerlerdi ve Mudanya ile İstanbul arasında işliyen buz kayıklarında Dil iskelesi ve Üsküdar'la İstanbul arasındaki asker nakleden at gemilerinde de hizmetleri vardı. Veziriâzamın sarayında Acemi efrattan Teberdar denilen baltacılar bulunurdu. Devlet merkezindeki Vezir ve Devlet ricaline de yetiştirilmek üzere Devşirme efrat verilirdi. Acemi Ocağı efradı arasından yirmi otuz kadar gürbüzceleri mirî inşaat için taş taşımağa tefrik edilmişlerdi. Acemi Çorbacıları gerek kendilerine verilen gemilerde ve gerek diğer hizmetlerde bölüklerinin acemilerini istihdam ederlerdi. [151] Acemilerden Ağa Kapısı'nda bulunanlar nalbantlık, saraçlık, berberlik gibi sanatları öğrenir, bazıları da yeniçeri ağası kol gezerken onun hizmetinde çalışırlardı. Diğer taraftan acemi oğlanları Matbah-ı Amire'ye mahsus koyunları da bekler veya bir akçe ulufe ile kasap çıraklığı yaparlardı.[152]Hizmete koşulan acemiler yaptıkları hizmetlere göre cemaatlere ayrılmışlar ve hizmetleri ile isimlendirilmişlerdir.

Gerek ocağa alınan gerekse çeşitli hizmetlere koşulan acemiler yedi-sekiz yıl neticesinde "çıkma" ya da "kapuya çıkma" olarak adlandırılan uygulama ile Yeniçeri Ocağı'na ya da içlerinden

[148] Uzunçarşılı, a.g.e., s. 38
[149] Halaçoğlu, a.g.e., s. 45
[150] Koçi Bey, a.g.e., s 13
[151] Uzunçarşılı, a.g.e., s. 41
[152] İlgürel, a.g.m., s. 325

eğitim ve hizmetleri ile başarılı görülenler Enderun'daki odalara seçilmiştir. Yedi ila sekiz yıllık süre kanunla sabit olmakla birlikte Yeniçeri bölüklerindeki ihtiyaca göre uzamış ya da sefer dönemlerinde yine ihtiyaca göre daha kısa sürelerde ocağa kaydedilmişlerdir.

5.1.3.Hazırlık Sarayları ve İçoğlanları

İçoğlanı, Enderun denilen iç Saray'da çalışan özenle ve dikkatle seçilmiş saray görevlilerine denmektedir. Osmanlı tarihinde, Topkapı, Galata, İbrahim Paşa ve Edirne Saraylarında yetiştirilen ve zamanla muhtelif devlet hizmetlerine çıkan devşirmeler olarak tarif edilmektedir. Bunlara Saray Acemi Oğlanları veya Celeb de denmektedir. Bir de Yeniçeri Ocağı'nın acemileri vardır; aslında bunlara iç oğlanı dense de, bunları Saraydakilerden ayırmak için Şadi adı verilmektedir.[153]

Osmanlı sarayında iç oğlanı istihdamına Yıldırım Bayezıd zamanında başlanmış, Fatih Sultan Mehmed döneminde bu uygulama bir nizama bağlanmıştır. Buna göre gruplar halinde devlet merkezine getirilen devşirmelerin en zeki, en gürbüz, endamı en düzgün ve iyi huylu olanları saray için ayrılırdı. Bu seçimde kapı ağası ve kıyafe ilminden anlayan saray hocası etkili olurdu. Ayrılan çocuklara Edirne, Galata, ve İbrahim Paşa saraylarında Türk-İslam terbiyesiyle birlikte gerekli dersler verilir, görgü kuralları anlatılır, bu arada silah talimi, binicilik ve yeteneklerine göre çeşitli sanatlar öğretilirdi. İhtiyaca göre üç veya yedi yılda bir yapılan çıkmalarda bu çocukların en kabiliyetlileri Topkapı Sarayı'na alınır, diğerleri ise genellikle kapıkulu süvariliğine verilirdi.

Gılmanan-ı Enderun, gılmanan-ı hassa veya gılmanan-ı Saray-ı Amire de denilen Topkapı Sarayı içoğlanları eğitimlerini Enderun'da sürdürürlerdi.[154] Türke verilen ya da dış hizmetlere koşulan Acemi Oğlanları çıkma ile Yeniçeri Ocağı'na yükselirken, hazırlık saraylarından Enderun'a yükselemeyen acemilerin diğer tabir ile iç oğlanlarının Yeniçeri Ocağına nispetle mevkice daha yüksek olan Kapıkulu Süvarisi olarak yükseldikleri anlaşılmaktadır.

Tarihi kayıtlarda Bursa Sarayı'nda da acemi oğlanı istihdam edildiği mevcut ise de Ankara Savaşı'ndan sonra bu sarayın teşkilatının bozulmasından ötürü saray hakkında ayrıntılı bilgilere ulaşamamaktayız. I. Murad döneminde Edirne'nin fethiyle Edirne'ye inşa edilen saray iç oğlanlarının teşkilatlarının oluşmasında önemli bir basamak hüviyetine sahiptir. İstanbul'un fethinden sonra da Edirne Sarayı acemi oğlanı eğitimine devam etmiş, Saray-ı Amire'deki Enderun'a hazırlık eğitimi vermiştir.

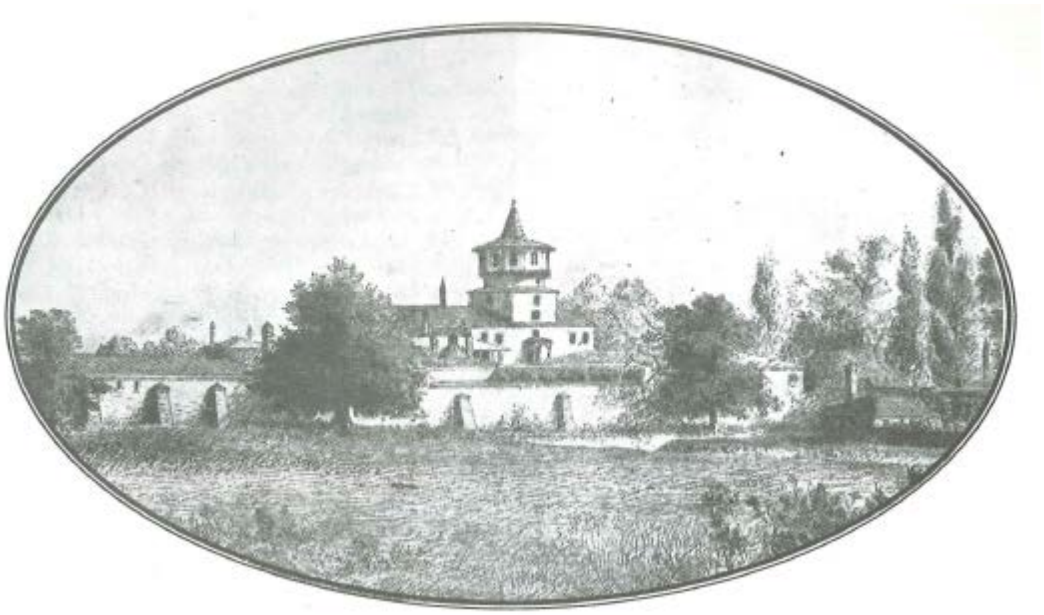
---

[153] Akgündüz, a.g.e., s. 53
[154] Ahmet Şimşirgil, "İç Oğlan", İ.A., C. 21, s. 450

Edirne Sarayı. yayıldığı saha, dairelerinin ve kasırlarının zenginliği ve çokluğu bakımından, Osm anlı sarayları arasında en geniş saray olarak kabul edilmektedir. II. Murad'ın ölümünden sonra bir müddet ara veril en saray inşaatının Fatih tarafından tekrar başlatıldığı bilinmektedir. Daha sonra Kanuni, II. Selim, I. Ahmed, IV. Mehmed, II. Ahmed ve II. Mustafa Edirne Sarayı'n a çeşitle ilaveler yaptırmışlardır. Ancak bunlar arasında sarayın imarıyla en çok uğraşan IV. Mehmed olmuştur. [155]

1828 yılında Rus ordularının Edirne'ye girişiyle yağmalanmış, 1877-1878 Osmanlı-Rus savaşında cephanelik ve depo olarak kullanılan saray cephaneliğin uçurulmasıyla başlayan yangında günlerce yanmıştır. Arta kalan malzemesinden kışla ve benzeri resmi kurumların tamiratında kullanılmıştır.

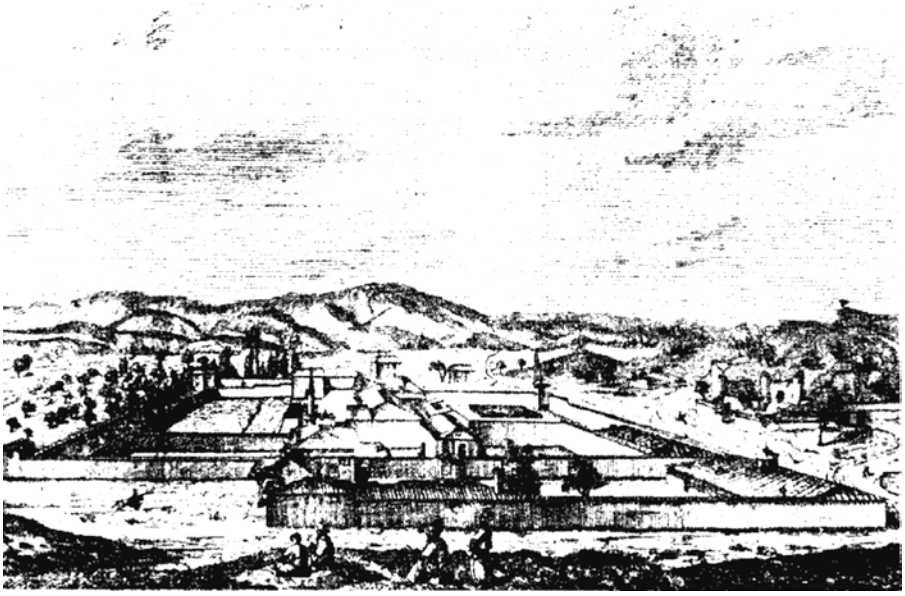
Halil İnalcık, Devlet-i Aliye adlı eserinde Edirne Sarayı'ndaki acemi oğlan sayısını 300 olarak vermektedir.[156] Koçi Bey de yazmış olduğu risalede bu sayının 300 olması gerektiğini vurgulamaktadır.[157]



Resim 1: Edirne Sarayı Gravürü (Aygün Ülgen, "Edirne Sarayı", O.A., C. 2, s. 62)

Enderun'a hazırlık mahiyetinde eğitimlerin verildiği bir diğer saray da İskender Çelebi Sarayı'dır. Uzunçarşılı, Zübdetül Vekayi'den aktarımla İskender Çelebi Sarayı için "eski ismi Makrihore veya Makrıköy olan şimdiki Bakırköy taraflarında olup 1109 H. (1697 M.) senesinde bunun bulunduğu yere Baruthâne yaptırılmıştır" ifadesini kullanmaktadır.[158]

[155] Aygün Ülgen, "Edirne Sarayı", O.A., C. 2, s. 60-62
[156] İnalcık, Devlet-i Aliye, s. 207
[157] Koçi Bey, a.g.e., s. 68
[158] Uzunçarşılı, Osmanlı Tarihi, C. 2, s. 520



Resim 2: XVIII. Yüzyıla ait bir gravürde Azadlı Baruthanesi (Semavi Eyice, "Tarihde Küçükçekmece", Güneydoğu Araştırmaları Dergisi 6-7, İstanbul 1978, s. 78)

İskender Çelebi Maliye işlerinde bilgili olduğundan I.Süleyman (Kanuni) devri (1520-1566) başlarında başdefterdar oldı. Frenk İbrahim Paşa sadrazam olunca müsteşarı yerinde olup saltanat işlerini iyi idare etti. Sonra araları bozuldu. İbrahim Paşa , İskender Çelebi'nin şöhret ve iktidarını çekemediği gibi, o da paşanın fetihten Sonra gururlu tavrı ve uygunsuz davranışların, tenkit ederdi. Rebiülahir 941 'de (Ekim 1534) fetihten sonra Bağdad'da paşanın dedikodusuyla katl olundu. Akıllı, zeka, tedbir ve tasarruf sahibiydi. Debdebe ve ihtişamı mükemnel olup 400 kölesi vardır. Bunlar saraya alındılar. Şişman Ali Paşa, Piyale Paşa, Geylani Ali Paşa, Behram Paşa, Hasan Paşa kölelerindendir.[159]

Akkutay, İskender Çelebi'nin köle sayısını 6000, Abdülkadir Özcan 600, Mehmet Süreyya 400 olarak tespit etmiştir. Şair Hayali ile Kanuni devrinde Ahmed Paşa ve Sokullu Mehmed Paşa'nında İstender Çelebi Sarayı'nda yetiştiği anlaşılmaktadır. İskender Çelebi Sarayı kaynaklarda İskender Çelebi Bahçesi olarak da geçmektedir.

Resim 3: İbrahim Paşa Sarayı (Filiz Çağman-Zeren Tanındı, Topkapı Sarayı Müzesi İslam Minyatürleri, İstanbul 1979, resim:54)

[159] Mehmet Süreyya, Sicil-i Osmani, İstanbul 1996, C. 3, s. 808

Osmanlı ordusunda geniş çapta yenilikler yapan Padişah III. Selim (1789-1807). 1699'danberi kullanılan şimdiki Ataköy'de, eski İskender Çelebi bahçesi yerindeki Baruthaneye ek olarak yeni bir Baruthane kurmayı tasarlamıştı. Baruthane nazırı Mehmed Şerif Efendi (sonra Paşa)'nin tavsiyesi ile Küçükçekmece'nin kuzeyinde ve göle kuşuçumu 4 km. uzaklıkta Büyük Azadlı baruthanesi inşa edilmiştir. Yapımı bir kaç ay içinde bitirilen bu tesisin H. 1210 (1795/96)'da kurulduğu, arşiv belgesinden (Başbak. Arşivi. Maliye De fi.-Ahkâm D/t. no. 7945, s. 33-b). o devri anlatan kroniklerden ve tanınmış şair Şeyh Galip tarafından yazılan tarihten anlaşılır.[160]

İbrahim Paşa veya At Meydanı (Sultan Ahmed meydanına karşı) sarayı da diğer Edirne ve Galatasarayları gibi Enderun-ı hümayuna ve kapıkulu suvari ocağına mahreç olarak teessüs etmişti. Diğer iki sarayda olduğu gibi acemiler burada iyice terbiye edilip okuyup yazdırıldıktan sonra zamanı gelince içlerinden kabiliyetlileri Enderuna alınıp diğer eskileri kapukulu suvari bölüklerine çıkarılırlardı. At Meydanı sarayı, Kanuni Sultan Süleyman'ın vezir-i azamı İbrahim paşanın, padişahın hemşiresiyle izdivacı münasebetiyle ona tahsis edilmiş ve paşanın katlinden sonra da burası saraya içoğlanı yetiştirmek için bir kışla ve mektep haline konmuştu.[161]Koçi Bey bu saraydaki oğlanların sayısının 300 olduğunu ifade etmektedir.

1481 yılında Sultan II. Beyazıd tarafından Galata Sarayı adıyla bir Enderun'a hazırlık okulu olarak kurulmuştur. Okul, bugünkü Galatasaray Lisesi'nin bulunduğu yerde eğitime başlamıştır. Amaç, Devletin çeşitli yönetim kademelerine memur yetiştirmekti. Çalışkan ve yetenekli gençler orta dereceli bir okulda eğitiliyor ve yüksek derecedeki Enderun'a gönderiliyordu.[162]

Galata Sarayı, bir cami ile her biri ikişer yüz kişiyi istiab edecek üç koğuş ve her koğuşta bir hamam ve zabit dairesi ve matbahtan mürekkepti. Burada başağa olan Galata Sarayı ağası, Yenisaraydaki saray kethüdası veya bunun bir derece aşağısındaki beş neferden mürekkep Köşebaşı denilen emektarlardan seçilirmiş. Galata Sarayı'nda her koğuşun oda kethüdası, odabaşı, kuşçubaşı, hamamcıbaşı ve başeski isimli zabitleri vardı; Yenisaray hizmetine namzet olan acemiler burada tahsil görürlerdi. 909 H. 1552 M. tarihli Eskisarayla Galata Sarayı'na ait bir muhasebe icmalinde, Galata Sarayı'nda bir saray ağasiyle beraber yirmi bir ağa, dört enderun oğlanı ve dört hastahane oğlanı beş hoca, birer katip, imam; tabip, çamaşırcı, saka, tellak, şerbetci, et hammalı olup bunlardan başka kapıcılar, baltacılar kilerciler, ekmekçi, ekmekci kalfası gibi müstahdemleri vardı. Galata Sarayı da

[160] Semavi Eyice, "Tarihde Küçükçekmece", Güneydoğu Araştırmaları Dergisi 6-7, İstanbul 1978, s. 78

[161] Uzunçarşılı, Saray Teşkilatı, s. 306

[162] http://www.gsu.edu.tr/tr/universite/tarihce/

Edirne Sarayı gibi Yenisaraya alınacak ve kapıkulu suvariliğine çıkarılacak oğlanlar için bir mahreç idi; çıkmalarda padişah sarayına alınmayanlar suvari bölüklerine çıkarılırlardı. Galata Sarayı diğer saraylara nazaran daha itibarlı olduğundan buradaki oğlanların kısm-ı mühimmi Yenisaraydaki mahlülleri doldurmak için bu sarayda en aşağı derece olan büyük ve küçük odalara ve ender olarak fevkalade bir lütuf neticesinde kaftanlı odaları denilen seferli, kiler, hazine ve has-odalara alınırlardı.[163]

İnalcık ve Koçi Bey'in kayıtlarına göre Galata Sarayı'ndaki acemi oğlanlarının sayısı 300'dür. Yılmaz Öztuna 1802 tarihli bir vesikada saray mevcudunun 502 olduğunu ifade etmektedir.[164] Robert Mantran'a göre ise bu sayı 265 ile 378 arasında değişmektedir.[165] Bu durum mevcutların dönem dönem farklılaşabildiğini göstermektedir. Kendisi de bir Enderunlu olan Hafız Hızır İlyas Efendi'nin Letaif-i Enderun adlı eserinde Galata Sarayı'ndan yapılan çıkmalar isimleri ile birlikte zikredilmektedir. Aynı kaynak bazı dönemlerde 12 bazı dönemlerde ise 30 çıkmanın Topkapı Sarayı'ındaki hizmetler için çerağ edildiğinden bahsetmektedir.

On yedinci asrın ilk yarısındaki yeniçeri ve sipahi kıyamları esnasındaki padişah cüluslarında bunların da hakları olan çıkma isternek suretiyle yaptıkları sert hareketler ve daha sonra daima fesat ve kavga çıkararak alakadarları meşgul etmeleri üzerine 1086 H. 1675 M. senesinde diğer hariç saraylardaki (Edirne, İbrahim paşa sarayları) içoğlanı teşkilatının kaldırılması esnasında müstaitleri Yenisaraya ve diğerleri süvari bölüklerine verilmek suretiyle Galata Sarayı ocağı da kaldırılmış ve yerlerine kırk nefer bostancı ile bir bostancı ustası gönderilmiş ve bundan başka saray, medreseye tahvil edilerek, Musıla-ı Sahn müderrisliği payesinde bir müderrise verilmiştir. Bu müderrisin maaşı Galatasaray evkafından temin olunmuştur.

Galata Sarayı bundan kırk sene sonra yani 1127 Muharrem'de (1715 İkinci Kanun) vezir-i azam Şehit Ali paşanın himmetiyle üçüncü Ahmed devrinde mükemmel surette tamir olunup medreseler kaldırılarak tekrar içoğlanlarına tahsis edilmiş ve yine Yenisaraya alınacak oğlanlar için bir mahreç ve mektep vazifesini görmüştür. Fakat bunlar saraya alınırlarken artık büyük ve küçük odalar mevcut olmadığından buradan çıkan oğlanlar seferli, kiler ve hazine koğuşlarından birine kaydedilirlerdi.[166]

Topkâpı sarayı müstesna olarak İstanbul'daki diğer sarayların -meselâ Eski saray, İbrahim Paşa sarayı, Galata sarayı- umumî masraflarına bakmak, doğrudan doğruya şehreminine aittir.[167]

---

[163] Uzunçarşılı, a.g.e., s. 303
[164] Yılmaz Öztuna, "Enderun Nedir", Büyük Tarih Ansiklopedisi, Ankara 1992, s. 198
[165] Robert Mantran, Çev: Server Tanilli, Osmanlı Tarihi I, İstanbul 2004, s. 217
[166] Uzunçarşılı, a.g.e., s. 304
[167] Köprülü, a.g.e, s. 156

5.1.4.Devşirme Sistemi Dışında Enderun'a Giriş

Devşirme Sistemi, İçoğlanları ve hazırlık saraylarının haricinde Enderun'a farklı şekilde istisnai de olsa girenlerin varlığına rastlamak mümkündür. Türklerden devşirme alınmamasına rağmen İsfendiyaroğullarından Doğancı Ahmed Paşa saraya girerek çakırcıbaşı olmuş bir müddet Şam ve Konya valiliklerinde bulunmuş, II. Selim ve III. Murad'a nedim olmuştur.[168]Yine aynı sülaleden Kızıl Ahmed Paşa da Enderun'a alınan Türklerdendir.

Bazı istisnai durumlarda padişahların tüm sistemi devre dışı bırakarak şahsi tercihleri ile de Enderun'a bazı kişileri aldıkları da görülmüştür. II. Mahmud Külhanbeyi Hüseyin'in sesinin güzelliğini duymuş ve Seferli Koğuşu'na alınmıştır. Enderun Ağalarının durumdan rahatsızlıklarını padişaha iletmeleri üzerine 100 kuruş maaş ile saraydan çıkarılmıştır.[169]

Sarayda Balkan senyörlerinin rehin olarak tutulan çocukları da Enderun'da eğitim alanlar arasında yer almakta idi.[170]Akkutay, Yıldırım Bayezıd döneminde Edirne Sarayı'nda Yunan asilzadelerinin çocuklarının bu şekilde rehin tutuldukları dönemde eğitim aldıkların Miller'dan aktarmaktadır.[171]

Mısır valisi Mehmed Ali Paşa'nın oğlu İbrahim Paşa ile Menteşe Beyi Yakub beyin oğlu İlyas bey'de Saraya gönderilen rehinelerdendir. Saraylarda komşu devletlerin ya da bağlı beyliklerin ileri gelenlerinin yakınlarının rehin olarak tutulması Selçuklu, Abbasi, Bizans saraylarında da görülen bir uygulamadır. Ünlü Selçuklu veziri Nizamülmülk'e göre bu uygulama devleti hakimiyeti altındaki toplulukların itaatini temin için yapılmaktadır.

Vezir, Paşa gibi önde gelen devlet görevlilerinin de iltimas yolu ile çocuklarını ve yakınlarını Enderun'a aldıkları bilinmektedir. Önemli devlet görevlerini başarı ile ifa etmiş, ya da vazifesi başında şehid olmuş görevlilerinde padişahların emri ile Enderun'a alındıkları vakidir.

Son dönemlerde ise asilzadegân ve ekabir evladı olarak nitelendirilen yüksek rütbeli devlet görevlilerin de Enderun'a alındıklarını Mahmud Şevket Paşa'nın eserinden anlamaktayız.[172]

5.2. Enderun'da Eğitimin Kademeleri

---

[168] Mehmet Süreyya, Sicil-i Osmani, C. 1, s. 208

[169] Enver Naci, "Enderunda Bir Külhanbeyi", Resimli Ay Aylık Mecmua, No: 23, İstanbul 1938, s.56-57

[170] İnalcık, Devlet-i Aliye, s. 207

[171] Ülker Akkutay, Enderun Mektebi, Ankara 1984, s. 61

[172] Mahmud Şevket, Osmanlı Teşkilatı ve Kıyafet-i Askeriyesi, İstanbul 1325(H.), s. 10

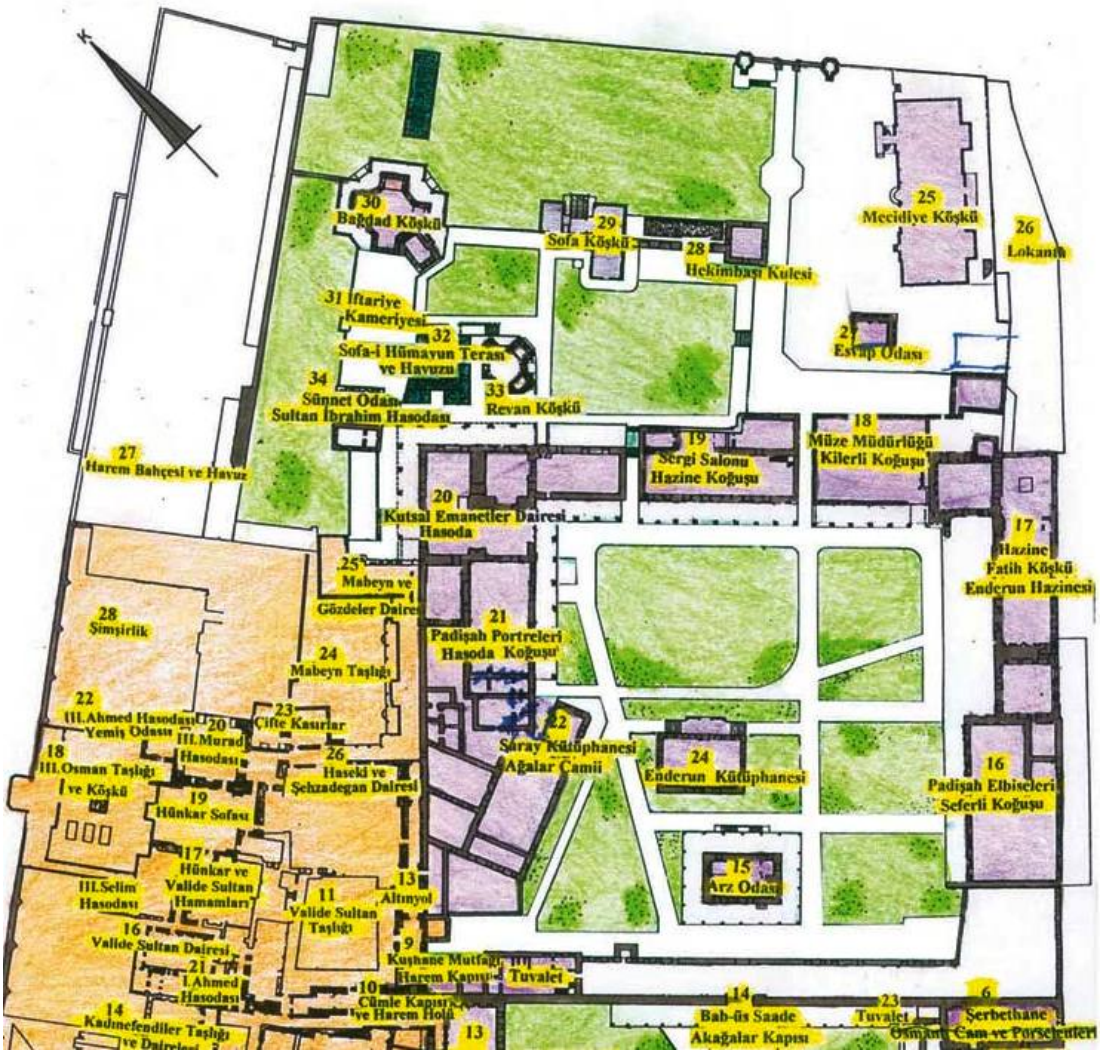
Osmanlı sarayının 18. yüzyıla kadar devlet idaresindeki en temel müessesesi Enderun'dur ki Farsça anlamıyla "iç kısım" demektir. Bugün Topkapı Sarayı Müzesi'nde, Babüssaade'den girince arz odasının sağ ve solunu ve oradaki avluyu içeren kısma Enderun avlusu diyoruz. Burada kapıdan girince hemen sağımızda kalan yer Enderun'un ilk odalarıdır. Enderun odaları nedir? Bir anlamda sınıftır; fakat bu okul sınıfları anlamında anlaşılmasın. Gerçekten de Enderun, sarayın içinde en merkezde yer alan bölümdür. Babüssaade dediğimiz bölümden sonra sarayda padişahın özel mekanı başlar. Burada devlet hayatı biter. İşte o kapıdan girdiğiniz an Enderun, sivil Saray ağalarının yetiştirildiği, hizmet gördüğü bölümdür. Onun bir kapısı da Harem'e açılır. Babüssaade'den girince sağa döndüğünüz vakit büyük ve küçük odalar yer alır. Buradaki gençlerin Enderun ağaları olarak alındığı bellidir. Yalnız bu ağalar henüz acemi ve adaydır. Yılda aldıkları iki kat elbisenin biçiminden dolayı "dolamalı" denir. Bunlar ancak belirli bir hizmet ve imtihan döneminden sonra kaftanlı yani kıdemli ve yükselmeye aday memurlar olacaklardır. Bunlara iki kat kaftan verilirdi. Bu aşamayı geçemezlerse kapıkulu ocaklarına, sipahi bölüklerine gönderilirler.[173]Büyük ve Küçük Odalardaki dolamalılar terfi ettiklerinde, Seferli Odası, Kiler Odası, Hazine Odası ve Has Oda'ya geçerler ve kaftanlı denilirdi.

IV. Mehmed'in cülusunda çıkmanın gecikmesi üzerine saraylardaki içoğlanları ayaklanmış, nihayet 1675'te içoğlanları, Büyük Oda ve Küçük Oda ile İbrahim Paşa ve Galata Saraylarındaki teşkilat kaldırılmıştır. 1683-1699 harplerinden sonra kapıkulu ve gulam sistemi devlet içinde eski önemini kaybederek yeni bir nitelik kazanmıştır.[174]On yıl sonra Galata Sarayı'nda Acemi Oğlan eğitimine yeniden başlanacaktır.

5.2.1.Büyük ve Küçük Oda

Enderun'un ilk iki kademesinden Küçük Oda Babüssaade'den içeri girince solda, Büyük Oda ise sağda yer almaktaydı. Bu odalara acemi oğlanları mektebinden üstün başarı ile mezun olan gençler alınırdı. Bunlar İslam dini ve kültürü, Türkçe, Arapça ve Farsça dersleri görür, güreş, atlama, koşu, ok çekme gibi spor talimleri yaparlardı. Bu odalarda okuyanlar "dolama" denilen bir çeşit cübbe giydikleri için bunlara "dolamalı" denilirdi. Gençler yaklaşık on beş yaş civarındaydı. Buralarda disiplini sağlayan, gençlere çeşitli konularda yardımcı olan lalalar bulunurdu.[175]

[173] Ortaylı, Osmanlıyı Yeniden Keşfetmek, s. 174
[174] İnalcık, Devlet-i Aliye, s. 216
[175] İpşirli, "Enderun", s. 186



Şekil 2: Topkapı Sarayı Enderun Odaları Krokisi (www.topkapisarayi.gov.tr)

Büyük Oda'da ve Küçük Oda'daki oğlanlar yalnız okuma-yazma ve bedeni idmanlarla uğraşırlardı. İslami eğitimden sonra içoğlanı kendi özel eğilimine göre özel bir alanda derinleşmek imkanına sahipti. Odalarda türlü beceri ve fenler, yani hat, inşa, siyakat ve hesab, musiki de öğreti lirdi. Bunlar katip sınıfına geçebilirlerdi. II. Bayezid, oğlanların tahsili ile şahsen ilgilenirdi. O, dini ilimlerde derinleşenlerin ilmiyeye girmesine izin vermişti. Odalarda oğlanlara beden kuvvetini geliştirme, binicilikte ve silahşörlükte beceri kazanma imkanı verilirdi. Başlıca sporlar, ağırlık taşımak ve çekmek, güreş, ok atma, süvarilik, kılıç talimi, tomak ve cirit oyunları idi. Bundan başka her içoğlanı bir hizmette veya sanatta beceri kazanmak zorunda idi. Enderunda minyatür, nakş, ciltçilik, musiki ve hattatlıkta birçok üstat yetişmiştir. Bu lüzumlu bilgiler ve maharetler yanında saraydaki terbiyenin en önemli amacı, padişahın hizmetinde kendisine mutlak bağlılık ve itaat duyguları aşılamaktı.

Odalarda mutlak bir disiplin uygulanırdı. Yatma, kalkma, yemek ve istirahat için belli saatler belirlenmişti. Her istedikleri zaman konuşamazlar, dışarı ile ve aileleri ile ilişkide bulunamazlardı. Saraydan çıkıncaya kadar bir manastır hayatı yaşar, kadın yüzü göremezlerdi. Hadımlar aralarında

yatar, onların gece gündüz her türlü hareketlerini gözetlerlerdi. Saraydan ayrılan Menavino Enderun'da verilen terbiyeden güdülen gayeyi şöyle özetler: Tam Müslüman, kibar konuşmasını ve hareket etmesini bilen, edebiyata aşina, namuslu, nefsine hakim çelebiler, centilmenler yetiştirmek. Odalarda oğlanlar, onar kişilik gruplara ayrılmış olup her grubun başında da yetişkin bir oğlan lala unvanı ile arkadaşları arasındaki disiplinden sorumludur. Oğlanlar, birbirlerine laladaş derler. Fakat odaların asıl gözetimi, kapıoğlanı kethüdasına verilmiştir. O, kendi emrindeki hadımlarla (miktarları 16 ile 30 arasında değişmiştir) bu görevi yerine getirir.[176]

Ağalar sabah ezanıyla uyanır; eğer gerekiyorsa hamama gidilir, sabah namazı mutlaka kılınır ve daha sonra günlük hayata başlanırdı. Yemek sofrasında dikkatsiz ve usulsüz bir davranışta tekdir veya ele kepçe vurmak gibi bir mukabele görünürdü. Ağaların laubali hitaplarda bulunmaları, edepsiz tavırlar göstermeleri, serkeşlik etmeleri, sıkı giyim kurallarının dışına çıkmaları şiddetle cezalandırılırdı. Enderun mensuplarının birbirleriyle temaslarında disipline ve laubalilikten uzak bir tavra çok dikkat edilirdi. Bütün bu sert yaşayış adeta 16. asırdaki Cizvit tarikatının prensiplerine benzer ve Enderun hakkında cehalet göstergesi, bazı laubali rivayetlerin çok yaygın olamayacağını gösterir.[177]

Enderun'da avlunun temizliği, koğuşların süpürülüp silinmesi, taşlıkların, koridorların yıkanması, camların temizlenmesi, örümceklerin alınması gibi işlere "kaba hizmet" denirdi, padişah hizmeti için toplanmış Enderunlular bu kaba işlerle meşgul olmazlardı. Tersane zindanında bulunan zincirbend esirlerden yetecek kadar güçlü kuvvetli adam seçilir ve Enderun'un bu kaba temizlik işleriyle vazifelendirilirdi. Zindan yerine sarayda yaşayacakları için canla başla çalışırlardı. Kasımpaşa'daki zindandan çıkarılıp ayaklarında zincirli bukağılarla ve kayıklarla saraya getirilirler, ikindiye kadar çalışırlar ve akşama doğru kayıkla yine tersaneye dönerlerdi. Bu esirlere "koğuş payzenleri" denilirdi. Topkapı Sarayı'na gitmek tersane zindanındaki esirler için büyük imtiyazdı. Bir gün padişaha rastlamak, gençliğine acıyan hükümdar tarafından hürriyetine kavuşturulmak ihtimali de vardı. Nitekim IV. Murad bir gün koğuş payzenlerinden iki tuvana ve güzel delikanlı görmüş, merhamet ederek derhal azad etmiş, ayak bileklerindeki demir bukağılar o anda kırılıp atılmıştır.[178]Tarihçiler her ne kadar bu konuda yorum yapmamış iseler de eğitim ve terbiye üzerine zamanını aşan bir sistem geliştiren Enderun'un kurucuları sarayın kaba hizmetlerinde kullanılan zincirli, bukağılı esirleri psikolojik faktör olarak kullanmaları da mümkündür. Azad edilen esirlerin zincirlerinin anında Enderun içinde kırılması üzerinde durulması ve düşünülmesi gereken bir konudur.

---

[176] İnalcık, a.g.e., s. 208

[177] Ortaylı, Osmanlıyı Yeniden Keşfetmek, s. 174

[178] Reşad Ekrem Koçu, "Osmanlı Sarayında Enderun Teşkilatı", Hayat Tarih Mecmuası, İstanbul, C. 2, Sayı 7, s., 31

Büyük ve Küçük Odalardan yükselenler üst odalara yani Seferli, Kiler, Hazine ve Has Oda'ya giderken; yükselemeyenler çıkma ile sipahi ocaklarında istihdam edilirlerdi.

5.2.2.Doğancı Koğuşu

Hane-i Bazyan da denilen doğancı koğuşu kırk kişilik bir cemaat olup bunlar da kaftanlı denilen Enderunluların beşinci kısmı itibar edilmişlerdi. Avcı Sultan Mehmed bunları kaldırmış olduğundan daha sonraki teşkilat kitaplarında müstakil bir oda halinde doğancılardan bahsedilmemektedir; fakat daha evvelden bir doğancıbaşının emri altında böyle bir Enderun halkı bulunduğu görülmektedir.[179] Kırk kadar gencin talim gördüğü bu koğuş IV. Mehmed zamanında kaldırılmıştır.[180]

5.2.3.Seferli Koğuşu

Hane-i Seferli de denilen bu koğuşu dördüncü Murad Revan seferine giderken (1635 M.) büyük odadan bir kısım içoğlanı almak suretiyle ihdas etmiştir. Burada da daha yüksek derecede bir tahsile devam edilirdi. Bu koğuş içoğlanlarının vazifeleri evvelce Enderun halkının çamaşırlarını yıkayıp, tertib etmek idi. Fakat sonradan seferli koğuşu daha geniş teşkilatla bir sanat mektebi haline getirilerek musikişinaslar, hanendeler, kemankeşler, pehlivanlar, berberler, hamamcılar, tellaklar yetiştirilmişti; soytarılar da (dilsiz ve cüceler) bu seferli koğuşunda bulunurlardı. Seferli koğuşunda alim, şair, musikide mahir bir hayli kimse yetişmiştir.[181] Seferli koğuşu içoğlanları dış çıkmalarda eski ve yeniliklerine göre sipah bölüklerine verilirlerdi. En aşağı yevmiye yirmi akçe olup en kıdemlilerden otuz beş hatta kırk akçe ile sipah bölüğü ne geçenler vardı.[182] Seferli koğuşu 1247 H. 1831 M. tarihinde lağvedilerek buradaki ağalar hazine ve kiler koğuşlarına verilmişlerdir.[183]

5.2.4.Kiler Odası

Derece itibariyle seferlinin üstünde ve hazine odasının altındadır. Koğuşun bulunduğu yer, iç hazine ile hazine koğuşu arasında imiş. Fatih Sultan Mehmed zamanında kurulmuştur. Padişah has odada yemek yediği zaman, padişahın önüne yemeği koyup kapağını açan, sahan değiştiren bu koğuşların amiri olup serkilari-i hassa denilen Kilercibaşı'dır.

Fatihin kanunnamesinde de "taamı huzur-ı alişana kilerci başı koya" den ilere k kilercibaşının padişah huzurundaki vazifesi gösterilmiştir. Kilercibaşı, ak ağalardan veya içoğlanlarından olurdu.

---

[179] Uzunçarşılı, Saray Teşkilatı, s. 311
[180] İpşirli, "Enderun", İ.A. C. 11, s. 186
[181] Tayyarzade Ahmet Ata, Tarih-i Ata, İstanbul 1226, C. 1, s. 154
[182] Uzunçarşılı, Saray Teşkilatı, s. 311
[183] Ata, a.g.e., C. 3, s. 119

Onaltıncı asrın son yarısında kilercibaşının ulufesi günde elli akçe olup yıllığı kapı ağasiyle hazinedar başının aynı idi. Onsekizinci asır sonlarında ve 1186 H. 1772 M. senesinde ise yevmiyesinin altmış iki akça olduğu görülüyor; bundan başka kendisinin aynı tarihte otuz yedi akçe yevmiyeli bir de kethüdası vardı.

Burada bulunan iç oğlanları hükümdarın ve Harem-i Hümayun'un ekmek, et, yemiş, tatlı, şerbet gibi her türlü yiyecek ve içecek ihtiyacını hazırlar ve muhafaza ederdi. Saray odaları ve mescidlerinin mumları da bu koğuş tarafından temin edilirdi. Bunların sayıları otuz kadardı.[184]

Bu saray kilerindeki bütün acemiler bunun emrinde idi; sabah ve akşam padişaha verilecek yemeğin pişmesi ve bunun padişahın huzuruna nakli ve yemek sofrasının hazırlanması kilercibaşıya aitti. Kilercibaşı sarayda terfi ederse hazinedar başı olurdu; taşraya terfian çıkacak olursa beğlerbeğilik verilirdi.[185]

5.2.5.Hazine Odası

Hazine Koğuşu da Fatih tarafından teşkil edilmiştir. Buranın amiri hazinedarbaşı ve hazine kethüdası idi. Hazinedarbaşı sarayın en nüfuzlu görevlilerindendi. Sarayda hizmet gören, sayıları 2000 civarındaki "ehl-i hiref" denilen saray sanatkarlarının başı olduğu gibi Enderun hazinesi ve saraya ait mücevherat ve kıymetli eşyanın korunmasından da sorumluydu. Barış ve savaş zamanlarında padişahın yanından ayrılmazdı. Bu koğuşun mevcudu zaman zaman 150'ye kadar çıkmıştır. Buradan çıkma olduğunda gençler kapıkulu süvari bölüklerine, müteferrikalığa ve çaşnigirliğe girerlerdi.[186]Bölükbaşı olanlara da rastlanılmaktadır.

5.2.6.Has Oda

Has Oda Enderun kademelerinin sonuncusu olup yine Fatih tarafından kurulmuştur. Has Oda'nın dört meşhur zabiti has odabaşı, silahdar, çuhadar, rikabdar idi; bunlardan sadece has odabaşının padişah huzuruna çıkma yetkisi olduğu Fatih Kanunnamesi'nde belirtilmiştir. Has Oda'nın toplam mevcudu kırk civarındaydı. Has odalıların görevleri arasında Hırka-i Saadet Dairesi'ni temizlemek, eşyasının bakımını yapmak, kandil gecelerinde öd ağacı yakmak, gülsuyu dökmek ve mukaddes emanetleri korumak gibi işler sayılabilir. Hünkar müezzini, sır katibi, sarıkçıbaşı, kahvecibaşı, başçavuş gibi padişah hizmetinde bulunanlar da Has Oda mensupları arasından seçilirdi. Hareme

[184] İpşirli, a.g.m., s. 186
[185] Uzunçarşılı, a.g.e., s. 313
[186] İpşirli, a.g.m., s. 186

bitişik Mabeyn denilen odada bulunan Has odalılardan çıkma olduğunda bunlar kıdem durumlarına göre önemli görevlere tayin edilirlerdi.[187]

Has Oda'da görevli ağalar sırası ile şunlardır: Has Odabaşı, Silahdar Ağa, Çukadar Ağa, Rikabdar Ağa, Dülbend Ağası ve Anahtar Ağası'dır. Bunlardan ilk dört ağaya Arz Ağası denilmektedir.

Has Odabaşı; törenlerde Pâdişahın elbisesini giydirmek ve çıkartmakla görevliydi. Emrinde Has Oda Gılmânı denilen iç oğlanları bulunurdu. Pâdişah her nereye giderse, Has Odabaşı da onunla beraber giderdi.

Silahdar Ağa, merasim ve alaylarda at üzerinde Pâdişahın kılıcını sağ omzunda tutarak taşır, basında zülüf ve kırmızı kadifeli üsküfle Pâdisahın sağ gerisinde yürürdü. Pâdişah sefere giderken Silahdar Ağa, Çukadar ve Rikabdar Ağalarla beraber İslâm Sancağı önünde yürürdü. Silahdar Ağa sarayda Pâdişaha ait kılıç, tüfek, ok, yay, zırh gibi silahları ve bazı değerli eşyaları Silahdar Hazinesi'nde muhafaza ederdi. Bu silahların ve eşyaların temiz ve düzenli bir şekilde saklanmasına özen gösterirdi. Kendisi Hazine Koğuşu'ndan gerektiği kadar ağa alarak buradaki silah ve eşyaları bu ağalara temizlettirirdi.[188]

Çukadar Ağa, Arz Ağalarının üçüncüsü olup Silahdar Ağa'dan sonra gelmektedir. Çukadar Ağa, alaylarda ata binerek Pâdişahın gerisinde gider ve Pâdişahın yağmurluğunu taşırdı. Bununla beraber Pâdişahın kaftan ve kürklerine de bakmakla yükümlüydü. Pâdişahın bayramlarda camiye gidisinde ve bazı merasimlerde Çukadar Ağa, halka gümüş paralar serperdi.[189]

Rikabdar Ağa, Pâdişahın çizmelerine bakar ve ayakkabılarını giydirirdi. Daha sonra bu görev Baş Çukadar'a verilmistir. Rikâb-ı hümâyûn ağaları hazır bulunmadığı yerlerde ve özel gezintilerde Pâdişah ata binerken atın üzengisini tutmak, Rikabdar Ağa'nın göreviydi.[190]

Dülbend Ağası'nın esas görevi, Pâdişahın sarıklarını ve giydiği çamaşırları muhafaza edip gerektiğinde bunları Pâdişaha giydirmekti. Merasim ve alaylarda at üzerinde merasime iştirak ederek Pâdişahın sarığını taşırdı.[191] Hırka-i Saadet Dairesi'nin temizlik ve düzenine, buradaki şamdanların yakılmasına, Has Oda'da nöbetleşe Kur'ân-ıKerîm okuyan Has Odalıların nöbetlerinin tertip ve hizmetlerinin tayin edilmesine Dülbend Ağası nezaret ederdi.[192]

---

[187] İpşirli, a.g.m., s. 186
[188] Ahmet Ata, a.g.e., C. I., s. 90-210
[189] Uzunçarşılı, a.g.e., s. 348
[190] a.g.e., . 351
[191] a.g.e., s. 352
[192] Ahmet Ata, a.g.e., C. 1., s. 210

Anahtar Ağası; Has Odalı Ağaların inzibatına bakar, hasta olanların hastaneye gitmelerine izin verirdi. Çerağ olmak isteyenlerin arzlarını Silahdar Ağa'ya ileterek gerekli işlemlerin yapılmasını sağlardı. Has Odalı Ağaları sabah seher vaktinde uyandırarak camiye sevk ederdi. Enderun'da gündüzleri ilimle uğraşmayıp bahçede gezen ağaları uyararak koğuşlarına gönderirdi. Bu görevlerinin yanında sayfiyyeye gitmeyip Yeni Saray'da kalan Anahtar Ağası, buradaki bütün iç ağaların zabiti olurdu.[193]

Has Oda'da adı geçen ağaların haricinde Hünkâr Müezzini, Sır Kâtibi, Baş Çukadar, Sarıkçı Başı, Kahveci Başı, Tırnakçı, Tüfenkçi Başı ve Berber Başı denilen görevliler de bulunmakta idi.

Sokullu Mehmed Paşa, Silahdar Fındıklılı Mehmed Ağa, Abdurrahman Abdi Paşa Has Oda'dan devlet görevlerine atanmış ünlülerden bazılarıdır. Burada diğer odalara nazaran daha seçkin bir eğitim programı uygulanmaktaydı. Bu odanın temel hedefi; öğrencileri idarecilik yönünde yetiştirmekti. Bunlar Enderun'un elit kısmı olup defalarca elemeden geçer ve yaşları genç olmalarına rağmen devlet sisteminde önemli ve fonksiyonel görevler ifa ederlerdi. Enderun sisteminin asıl ürettiği insan tipi büyük ölçüde burada şekillenirdi. Dolayısıyla en yüksek mevkilere de buradan geçişler olurdu.[194]

5.3. Yönlendirme, Mezuniyet ve İstihdam

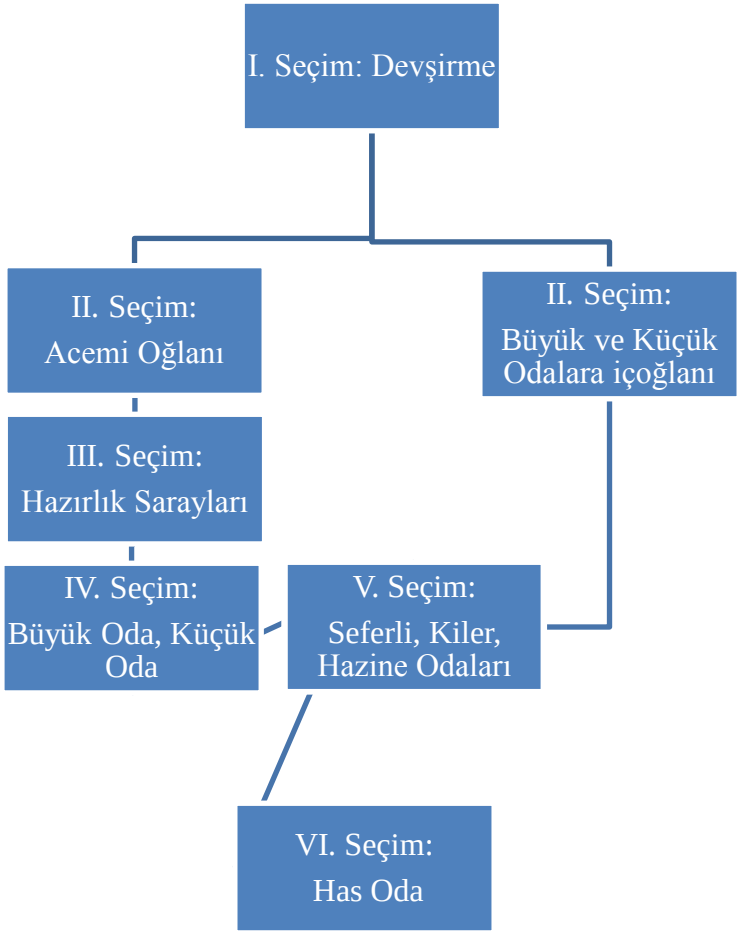
Mevcut kaynaklarda Enderunluların meslek ve sanatlara nasıl yönlendirildiklerine dair ayrıntılı kayıtlar bulunmamaktadır. Fakat, meslek ile hat, tezhip, musiki vb. sanat dallarının eğitiminin Seferli Koğuşu'nda kaftanlılara verildiği bilgisi kaynaklarda bulunmaktadır. Dolamalıların yani daha alt derecede bulunan Büyük Oda ve Küçük Odalıların ise hat, inşa, siyakat ve hesab, musiki eğitimi verilmektedir. Bedeni yetenek gerektiren ağırlık taşımak ve çekmek, güreş, ok atma, süvarilik, kılıç talimi, tomak ve cirit oyunları da ugulamalı eğitimler arasındadır. Bu bilgilerden hareketle sanata yöneltme Büyük Oda ve Küçük Odalardaki eğitim esnasında, burada eğitim veren hocalar tarafından yapılmış olmalıdır.

Enderun'da mezuniyet ve istihdam ayrı ayrı kavramlar değillerdir. Mezuniyet ve istihdamın yerine "çıkma" tabiri kullanılmaktadır. Çünkü, Enderun'dan mezuniyet aynı zamanda mesleğe başlama, göreve atanma anlamına gelmektedir.

---

[193] a.g.e, s. 206-207

[194] Ahmet Emre Bilgili, "Bir Türk Eğitim Geleneği Olarak Enderun'un Yeniden İnşası", Bildiriler, İstanbul 2004, s. 38



Şekil 3: Devşirmelerin Seçim, Eğitim ve Yükselme Aşamaları

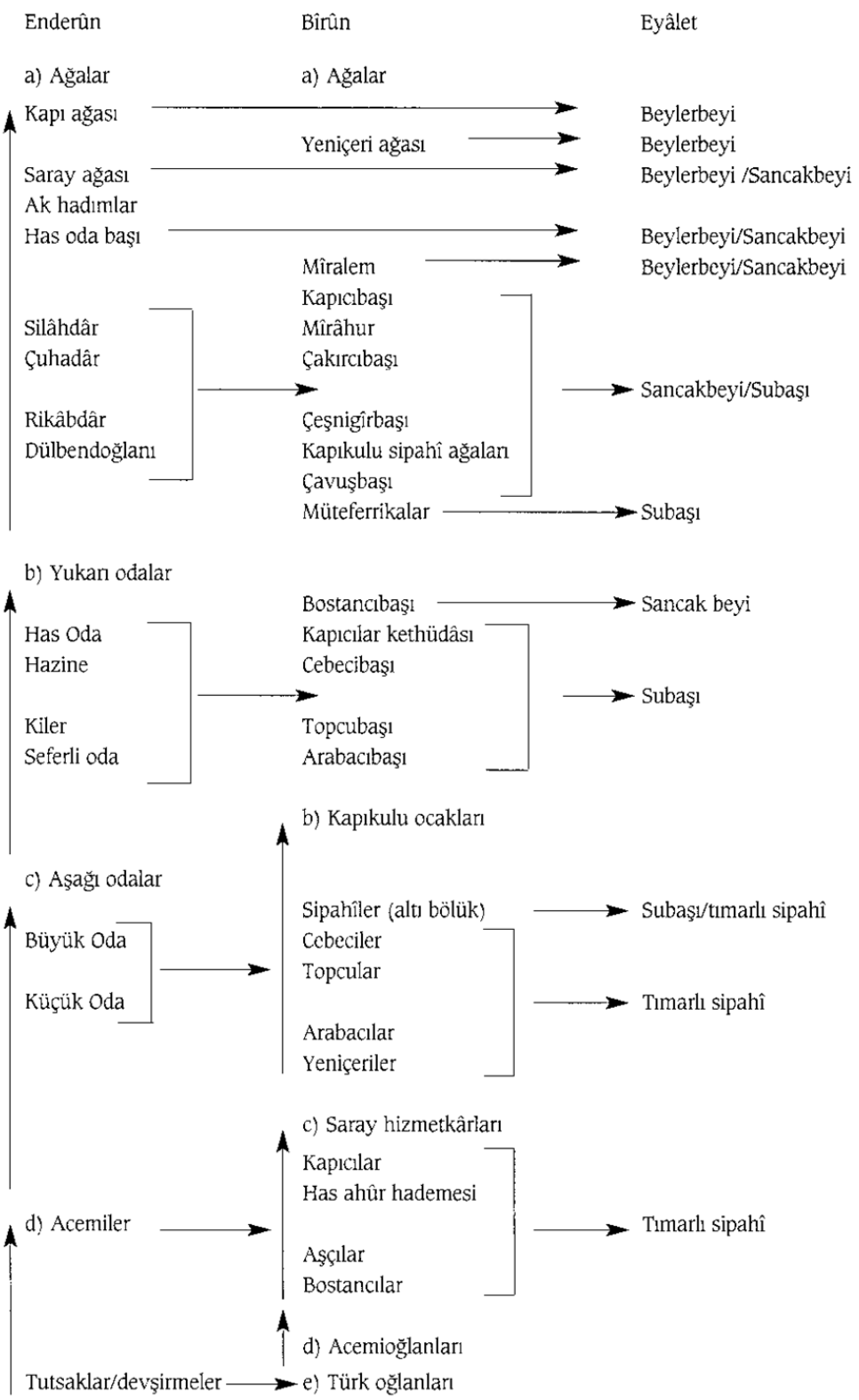
Çıkma tabiri saray istilahlarından olup gerek Yenisaray ve gerek Edirne, Galata ve İbrahim Paşa saraylarında hizmet eden ve Celeb denilen içoğlanı ve acemilerin saray ve saray dışındaki hizmetlere tayinleri demekti. Çıkmalar, büyük ve küçük olarak iki türlü olurdu. Padişahların cülüslarını müteakip yapılan çıkmalara büyük çıkma denilirdi. Bu da saraydaki içoğlanlarından eski yani kıdemlilerinin Enderun harici hizmetlere çıkarılmaları idi. Küçük çıkma ise saraylarda hizmetleri uzayıp çıkma müddetleri gelmiş olanların ilk büyük çıkmadan (cülüs çıkmasından) sonra beş ve çok defa yedi senede bir çıkarılmalarıdır.[195]

Enderun'dan yapılacak çıkmalar da ağaların durumlarını ilgili oda görevlilerine yazılı olarak arz etmeleri ile padişaha sunulması çıkma tercihi yapabildiklerinin bir nevi bu konuda serbestiyetlerinin olduğu iddia edilebilir. Bazı dönemlerde uzun süre çıkma yapılmaması ocaklarda ve hazırlık

[195] Uzunçarşılı, a.g.e., s. 336

saraylarında isyan nedeni olmuştur. En büyük çıkmalar haliyle büyük seferlerin yaşandığı dönemlere rast gelmektedir.

Bir devşirmenin devşirildiği andan itibaren Has Oda'dan çıkıp istihdam edilinceye kadar geçirdiği seçim, eleme ve yükselme aşamaları aşağıdaki gibidir. İkinci aşamadan itibaren her aşamada çıkma ile göreve gidebilir.



Şekil 4: Kul Sisteminde Çıkma: İdare ve Ordu Hizmetlerine Geçiş

(İnalcık, Osmanlı İmparatorluğu Klasik Çağ , s. 89)

5.4. Enderun Eğitim Sisteminin İşlevleri

5.4.1.İdari ve Askeri İşlevi

Enderun çıkmaları devlet teşkilatının içinde hangi kademeden çıkmış olurlar ise olsunlar; mutlaka bir hizmette istihdam edilmiş olurlardı. II. Bayezıd izni ile ve daha sonra 19. Yüzyılda hacegan sınıfına yani ilmiyeye geçenler istisna kabul edilir ise sistem ağırlıklı olarak seyfiye sınıfına çıkma vermiştir.

Müteferrikalıkla ya da divan kalemlerinde görev alanlar da kalemiye sınıfına geçmiş olmaktadır. Makam, mansıp, rütbe ve yetkice en seçkin Enderunlular seyfiye sınıfında istihdam edilmişlerdir.

Osmanlı Devleti'nde "seyfiye" sadece silah altında olanları yani ordu mensupları anlamına gelmez. Başta padişah olmak üzere sadrazam, Kubbealtı vezirleri, beylerbeyi ve sancak beyi gibi makamlar aynı zamanda merkez ve taşra teşkilatındaki üst düzey yönetim tabakasını da oluşturmaktadırlar. Osmanlı klasik devrinde yönetim ve askerlik birbirinden ayrı ayrı telakki edilmemiş; her iki meslek de seyfiye sınıfının uhdesinde tatbik edilmiştir. Yönetim ve askerliğin ayrı ayrı meslekler olarak kabul edilmesi 20. Yüzyılı bulmuştur. Merkez ve taşrada seyfiye sınıfına mensup yöneticiler aynı zamanda sefere çıkan orduda maiyetleriyle birlikte yerlerine almışlardır. Osmanlı idaresinin sivilleşme süreci Cumhuriyet'in ilk yıllarına kadar devam etmiştir.

Bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda bir kısım tarihçilerin ifade ettiği gibi Enderunlular sivil olarak kabul edilemezler. Bilakis Osmanlının idaresinin kendine has özellikleri gereği birer asker idareci doğru tabiriyle seyfiye sınıfı mensubudurlar. Enderun da bu sınıfın en seçkin bireylerini yetiştiren en seçkin eğitim kurumu olma işlevini üstlenmiştir.

5.4.2.Disiplin İşlevi

Disiplin; bilim, eğitim, hukuk, askerlik gibi alanlarda farklı terim anlamları taşımaktadır. Enderun üzerinde çalışan tarihçilerin pek çoğu Enderun'daki disiplinden bahsetmekte iseler de Enderun içinde "disiplin" tabirinin kullanıldığına dair mevcut kaynaklarda bir ize rastlanmamıştır.

Araştırmacılar da bu kavramı Enderun'da kullanılmış olmasından ziyade bu müessesedeki uygulama ve yaşantıları göz önünde bulundurarak böyle bir tanımla yapmış olmalıdırlar.

Enderun'daki disiplinin temeli itaat üzerine kuruludur. 211 kanun numaralı 1961 tarihli Türk Silahlı Kuvvetleri İç Hizmet Kanunu 13. Maddesinde disiplini şöyle tarif eder: "Disiplin: Kanunlara, nizamlara, amirlere mutlak bir itaat ve astının ve üstünün hukukuna riayet demektir. Askerliğin temeli disiplindir ". Enderun'un tamamen tasfiyesinden yaklaşık elli yıl sonra yapılmış bir tarif olup Enderun ile doğal olarak ilişkilendirilemez. Fakat, bu tanım Enderun'daki disiplini tarif etmek için yazılabilecek en iyi tanımlardan biri olabilir.

Enderun'a içoğlanı seçimi için geldiği anda ensesine fiske atılması bile usul haline gelmiş olduğu kaynaklarda yer almaktadır. Büyük ve Küçük Odalardan en yüksek oda olan Has Oda'ya kadar uygulanan terfi sistemi ile yine bu odalardan gerçekleşen çıkmaların rütbece bir silsileyi takip etmesi, çıkmaların kapıkulu ocaklarından başlayarak istihdam edilmeleri; uygulamanın askeri bir nizam içinde gerçekleştiğinin göstergeleridir. Yine odalardaki içoğlanların birbirlerinden ayırt edilebilmesi için "dolama", "kaftan" gibi ayrı kıyafet nizamlarına tabi olmaları; kıyafetlerinin temiz, tertipli, düzenli bulunma zorunluluğu ve bu hususiyetlerin ağalar tarafından çok sıkı takip edilmesi de askeri disiplin uygulamalarının örnekleridir.

Enderunluların görgü kurallarını uymaları konusunda da eğitildiklerini, sürekli olarak gözlemlendiklerini, en küçük bir yanlış hareketlerinde ikaz, tekdir veya şiddet kullanılarak cezalandırıldıklarını; fakat kullanılan şiddetin bile ölçülerinin belirli olduğunu anlamaktayız. Adab-ı muaşeret (görgü kuralları), saray nizamı ve hizmet usulleri "lala"lar ve odalardaki kıdemli diğer Enderunlular tarafından verildiği anlaşılmaktadır. "Saray efendisi", "saray terbiyesi", "saray nezaketi" gibi tabirlerin bu eğitimden geçen bireyleri ve terbiye sisteminin ürünlerini kastettiği iddia olunabilir. Saray; yetenekli, entellektüel birikimi olan, iyi bir idarecinin yanında "tam Müslüman, kibar konuşmasını ve hareket etmesini bilen, edebiyata aşina, namuslu, nefsine hakim çelebiler, centilmenler yetiştirmek"[196]gayesini de gütmektedir.

Her gün sabah namazından önce başlayıp yatsı namazı sonrasında sona eren ve ikisi arasında aralıksız eğitim, etkinlik ve aktivitelerin devam ettiği bir plan ve programa tabidir. Disiplin, sadece kurallar, yaptırımlar, cezalar ile değil; 24 saat esasına göre planlanmış, programlanmış bir yaşam tarzı ile sağlanmaktadır.

5.4.3.İdeolojik İşlevi

[196] İnalcık, Devlet-i Aliye, s. 208

Siyasal veya toplumsal bir öğreti oluşturan, bir hükümetin, bir partinin, bir grubun davranışlarına yön veren politik, hukuki, bilimsel, felsefi, dini, moral ve estetik düşüncelerin bütünü ideoloji olarak tanımlanmaktadır.[197]Bu tanımdan hareketle Osmanlı Devlet teşkilatı, hukuku, eğitimi, sanatı ve bunların küçük bir örneklemi olan Enderun Sistemi İslam kültür ve medeniyetinden beslenmekte; ürünlerini de bu kültür ve medeniyetin ikliminde yetiştirmektedir. Bu yönüyle Enderun devleti yöneteceklere "ideolojinin; okuyarak, yaparak ve yaşayarak" benimsetildiği bir kurum olma hüviyetine sahiptir.

Devşirmeler, hazırlık sarayları ya da Enderun için seçme işlemine tabi tutulmadan önce kelime-i şehadet getirerek İslamı kabul etmekte ve sünnet edilmekteydiler. Böylece hizmet edecekleri devletlerindeki yaşam tarzına ilk adımı atmaktadırlar. İslami eğitim Enderun'daki tüm eğitim kademelerinde Arapça, Kur'an, Hadis, Fıkıh, Siyer dersleri ile teorik günlük ibadetler ile de pratik olarak gerçekleştirilmektedir. Enderun'da günün Ağalar mescidinde sultan ve yedi yaşını aşmış şehzadeleri ile birlikte sabah namazını cemaatle kılınarak başlaması ve bu namazda hünkarın, ağaların, kaftanlıların ve dolamalıların duracağı yerlerin belirli olması; rütbece yüksek olanların mescidin çinili bölümünde, alt rütbelerin badanalı bölümde yer almaları ve bu nizamın bozulmaması hem itaat eğitiminin hem de devlet ideolojisinin yaşantılarla benimsetilmesinin bir parçasıdır.

Bu sistemin en ünlü ürünlerinden biri olan Sokullu Mehmed Paşa hakkında Peçevi Tarihi'nde şu bilgiler yer almaktadır: "…her gece alışkanlık edindiği üzere kalkar, abdestini tazeleyip nafile namazını kıldıktan sonra Hasan Ağa'ya Osmanlı tarihinden parçalar okuturmuş. O gece hangi yerinin okunmasını istediği sorulunca <Sultan Murad'ın Kosova'da şehit edilişini anlatan yeri oku> diye buyurmuş. Bir kafirin, ol din yolunda uğraşanlar sultanını habersizce hançerleyerek şehit ettiğini tasvir eden satırları okuyunca rahmetli paşa el kaldırıp gözyaşı akıtarak <bana da öyle bir şehitlik nasip eyle yüce Tanrım> diye Sultan Murad'ın ruhu için Fatiha okuyup ellerini yüzüne sürmüş." Yine Peçevi'nin tarifiyle Sokullu ertesi gün divan toplantısında şehit edilmiştir.[198]Bu bilgilere göre sistem hangi kökenden gelirse gelsin eğitime tabi tuttuğu bireyleri dindar bir müslümana dönüştürmektedir. Nitekim Sokullu Mehmet Paşa, çok ünlü, bilgili bir ruhban ailesinin çocuğu olarak aramıza girmiştir. Ama şunu söylemek gerekir ki, çok iyi bir Müslüman olmuştur. Zaten bu sistemin en önemli tarafı da budur.[199]

5.4.4.Bilim, Kültür ve Sanat İşlevi

[197] www.tdkterim.gov.tr
[198] Peçevi Tarihi, Ankara 1999, C. 1, s. 27
[199] Ortaylı, Osmanlıyı Yeniden Keşfetmek, s. 32

Enderun, bilimin üretildiği bir müessese olmaktan ziyade; bilimden istifade edilen yararlanılan bir müessesedir. Bu bakımdan bazı araştırmacıların Enderun'a üniversite veya fakülte düzeyinde bir eğitim kurumu yakıştırmaları yersizdir. Enderunluların üretmiş olduğu eserler de incelendiğinde bu durum açıkça anlaşılabilir. Yapılan araştırmalar Enderunluların üretmiş olduğu eserlerin edebiyat, tarih, sanat ve kavaid (mevzuat) alanında olduğu anlaşılmaktadır. Üretilen eserlerin varlığı da bu kurumda çağına göre üstün nitelikli devlet adamların yetiştirildiği eğitim kurumu olma özelliği tezini daha çok desteklemektedir.

Enderun başlı başına bir müessesedir ve onun tarihini çok iyi bilmek gerekmektedir. Burada insanlar birbirleriyle "siz" diye konuşurlar, laubalilik yoktur. Koğuş zabitleriyle, koğuşun başlarıyla son derece saygılı olmak zorundadırlar. Yeme içme, yıkanma, kalkma, yatma saatleri konusunda büyük bir disiplin içindedirler. İşte buna bazı insanlar; Osmanlı Saray Medeniyeti diyorlar ki, bu doğrudur. Burada uydurulan bazı şeyler üzerinde de durmak gerekir; Enderun oğlan gibi uydurma lafların geçerliliği yoktur. Burada, tıpkı Rönesans'ta Hıristiyanların kurduğu Cizvit tarikatı gibi ama ondan daha evvel gelişen ve aklın yolu bir olduğu için benzerlikler gösteren bir durum söz konusudur. Son derece sert, yüzde yüz kişisel kurallar cereyan eder. Mesela Cizvitler de birbirlerine "siz" diye hitap ederler. Tarikatın içinde gençlerin laubali olması pek mümkün değildir. Devamlı bir kontrol söz konusudur. Yani insanlar gündüz de, gece de kontrol altındadır. Enderun da böyledir. Enderun'daki disiplin dolayısıyla çok kısa zamanda bir Osmanlı saray protokolü meydana gelmiştir.

Daha da ilginci Enderun'un dişi bir izdüşümü vardır. O da bizatihi Harem'in kendisidir. Harem'deki bütün kızlar padişah için toplanmış değildir. Orada padişaha takdim edilecek, padişahın beğeneceği öncelikli özelliklere sahip bazı kızların olduğu doğrudur. Ama neticede birtakım kızlar orada hizmetli olarak kalır ve asıl önemlisi buradaki Türkçe ve İslam'ı öğrenen ve Osmanlı saray medeniyetinin benimsetildiği bu kızların bir kısmının Birun'a çıkan Enderun halkıyla baş göz edildiğidir. Dolayısıyla bir kan aristokrasisi, bir hukuki hükümranlık statüsü tespit edilmediği halde, Osmanlı cemiyeti de insanların genel kuralı dışında kalmamaktadır. Orada da insanların tezvici (evlendirilmesi) yoluyla bir seçkin sınıf yaratılmaktadır. Bu seçkin sınıf eli ayağı tuttuğu, aklı işlediği sürece hükümdarın yanında devletin yönetimini götürmektedir. Bunu beceremediği takdirde derhal o sınıftın dışına itilir. Zaten hukuki hiçbir imtiyazı yoktur.[200]

Enderun ve Harem'de yetiştirilen saray eğitimi almış bireylerin evlilikleri ile sistem "çıkma"ları iki yönden kendisine bağlamaktadır. Enderunlu sistem tarafından kendisine verilen makam, mansıp, meslek ve sanatı ile ancak devlete hizmet edebilecek bir kabiliyet olarak yetişmekte, ikinci olarak da saraylı bir hanımefendi ile evlenerek bir nevi sisteme ailevi olarak da bağlanmaktadır. Enderunluların

[200] Ortaylı, a.g.e., s. 33

ikinci ve yaygın evlilikleri ise hanedanın hanım sultanları iledir. Hanedan, hanım sultanların çocuklarını hanedandan saymamakta bu nedenle sadece yetenek, kabiliyet ve liyakatine bağlı olarak yetişmiş hanedandan olmayan gençlerle evlendirerek hanedan üzerindeki hak iddialarını ortadan kaldırdığı gibi hanedandan olmayan kulları da memleketin ücra köşelerine de gitseler saraya ve hanedana olan bağlılıklarını garanti altına almaktadır.

Bu uygulamaların neticesinde "Enderun Kültürü" ya da "Saray Medeniyeti" oluşmuş, Enderun ve Harem evlilikleri sarayın dışında bu kültürün temsilcisi olmuşlardır. Türkdoğan, Enderun Kültürü'nün yavaş yavaş istimalet teorisinin sınırlarını kemirerek, hanedan sistemine nüfuz ettiğini, onu kendi doğrultusunda şartlandırdığını iddia etmekte,[201]bu kültürün kaynağının ise medeniyetimiz [202]olduğunu ifade etmektedir.

Enderun'un en belirlgin işlevlerinden biri ise Türk-İslam sanatına yapmış olduğu katkılardır. Mimari, ebru, cildçilik, nakkaşlık, oymacılık, resim, tezhip, hat, minyatür, musiki Enderun'da eğitimi verilen başlıca sanat dallarıdır. Mimar Sinan, Matrakçı Nasuh, Karahisari, Kara Memi, Şah Kulu, Levni, Muhibbi, Benli Hasan Ağa, Kantemir, Mustafa Çavuş, Numan Ağa, Dellalzade, Tanburi Osman Bey, Şakir Ağa, Enderuni Ali Bey bu sanatçıların en ünlülerinden bazılarıdır. Enderun'un işlevini yitirmesinden sonra 19.yy'da devlet bu boşluğu doldurmak için "Sanayi-i Nefise Mektebi"(Güzel Sanatlar Okulu)'ni açacaktır.

5.4.5.Model Olma İşlevi

Batılı araştırıcılar XVIII. yüzyıl sonlarına değin, Osmanlı devletinin askeri gücüne karşı büyük bir hayranlık duymuşlar, bu örgütü inceleyip kendileri için gerekli sonuçlan çıkarmaya çalışmışlardır. Osmanlı devleti örgütü üzerinde yazılan Batı yapıtlarında, askeri düzeni inceleyen bahisler çok uzun yerler tutmuştur.[203]Osmanlı Kapı Kulu Ocakları'nın en üst düzey komutanlarının Enderun çıkmalarından oluşması bu konuda Enderun'un model olma özelliğine dolaylı bir örnektir.

Enderun, Osmanlı Devleti'nin kendi iç teşkilatına da alt kurumlar için model olma özelliğine sahiptir. Taşra'ya gönderilen beylerbeyi ve sancakbeyleri de kapılarında kul sistemine benzeyen bir teşkilatlanmaya gitmişlerdir. Taşra'da olmamakla birlikte İskender Çelebi Sarayı kulların da kullarının olabileceğine ilginç bir örnektir. Enderun'un da elde edilen başarı Enderun Eğitim Sistemi'nin işlevini yitirmesinden sonra da Osmanlı devlet adamları tarafından unutulmayacak benzer eğitim kurumlarının oluşturulması için Tanzimat boyunca çaba sarf edilecektir. Bu konudaki en çarpıcı örneklerden biri

[201] Orhan Türkdoğan, Osmanlıdan Günümüze Türk Toplum Yapısı, İstanbul 2002, s. 56
[202] Türkdoğan, Milli Kültür Modernleşme ve İslam, İstanbul 1996, s. 34
[203] Coşkun Üçok-Ahmet Mumcu, Türk Hukuk Tarihi, Ankara 1982, s. 236

Galatasaray Sultanisi diğeri ise II. Abdülhamit döneminde Yıldız sarayı içinde eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren Harbiye'dir.

Enderun'un günümüz eğitim faaliyetlerine de model olması dikkat çekicidir. Özellikle özel eğitimde "üstün zekalı ve üstün yetenekliler"in eğitimi ile ilgilenenler "Enderun Eğitim Sistemi" hakkında hala araştırmalara devam etmektedirler. İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi'nden Ümit Davaslıgil[204], Boğaziçi Üniversitesi'nden Füsun Akarsu[205], Gülşah Batdal[206]; Gazi Üniversitesi'nden Ayşegül Ataman[207], Marmara Üniversitesi'nden Ahmet Emre Bilgili[208] gibi akademisyen ve araştırmacılar Türkiye'de üstün ve özel yeteneklilerin eğitiminin Enderun ile başladığını ifade etmektedirler.

Enderun'da uygulanan eğitim sisteminin alt bileşenlerinden zeka, yetenek, liyakat üstünlüğü, programlanmış yatılılık, zihin-duygu-beden gelişimine orantılı yer verme, sürekli gözlem-kontrol-eleme, amaca-pratiğe uygun öğretim programları(müfredat), ana dili haricinde birkaç yabancı dil öğretebilme (Türkçe, Arapça, Farsça), eğitimin her kademesine istihdam garantisi, görgü ve adab eğitimi gibi konular hala modellenebilecek nitelikteki özellikleridir.

5.4.6.Özel Eğitim İşlevi

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitime "özel eğitim" denir.[209]

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri on grupta aşağıdaki gibi sınıflandırmaktadır.

---

[204] Ümit Davaslıgil, "Ülkemizde Üstün Yeteneklilerin Eğitiminin Tarihçesi", Durum Tespiti Komisyonu Ön Raporu, s. 53

[205] Füsun Akarsu, "Enderun: Üstün Yetenekliler için Saray Okulu", Seçilmiş Makaleler, İstanbul 2004, s. 97

[206] Gülşah Batdal, "History Of The Gifted Education and Developing Creativitiy in Turkey", www.istanbul.edu.tr

[207] http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/1267/unite11.pdf

[208] Bilgili,a.g.m., s. 31

[209] Ruhi Kılıç, Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı, orgm.meb.gov.tr, s. 6

1. Zihinsel Öğrenme yetersizliği olan Bireyler
2. İşitme Yetersizliği Olan Bireyler
3. Görme Yetersizliği Olan Bireyler
4. Ortopedik Yetersizliği Olan Bireyler
5. Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Bireyler
6. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler
7. Duygusal, Davranışsal ve Sosyal Uyum Güçlüğü Olan Bireyler
8. Otistik Özellikler Gösteren Bireyler
9. Üstün Zeka ve Üstün Yeteneği Olan Bireyler
10. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Gösteren Bireyler[210]

Bu sınıflandırmanın içinde üstün zeka ve üstün yeteneği olan bireyler de yer almaktadır.

Enderun mektebi imparatorluğun idari mekanizmasını yürütecek seçkin elemanların yetiştirildiği saray teşkilatı içerisinde yer alan bir eğitim müessesesidir.[211] Osmanlı devlet protokolü hepsi fiziki bakımdan mükemmel, fevkalade zeki ve tüm ırkların en seçkinlerinden meydana gelmiş devlet adamlarından oluşur.[212] Enderun'a alınanların, devşirme çocukların beden ve zekaca en seçkinlerinden oldukları bilinen bir gerçektir.[213]

Bu yönüyle Enderun üstün zeka ve yeteneğe sahip bireylerin eğitildiği bir "özel eğitim kurumu" niteliği taşımaktadır. Eflatun'un devlet adamı yetiştirmek için önerdiği eğitim sistemini hayata geçiren Osmanlılar olmuştur. Böylece sistemli olarak üstün yeteneklilerin eğitimini yapan bir kurum, dünyada ilk olarak Osmanlılar döneminde gerçekleşmiştir.[214]

Buradaki seçkinlik ırk, soy, sop, nesep veya ruhani unsurlara değil zeka, yetenek, bedeni yeterlilik, liyakat, sadakat gibi unsurlara dayanmakta idi. Geniş bir aday tabanından kademe, kademe en yeteneklilerini seçerek en yetkili devlet hizmetlerini yürütebilecek nitelikte yetiştirmek, yetki ve sorumlulukların yetenekten çok soyluluğa göre dağıtıldığı Batı ülkelerindeki düzene göre çok farklı bir tutumdu.[215]

Okul programlarının ilginç ve önemli özelliklerinden bir başkası da öğrenimin başından sonuna kadar ilgi ve yetenekler ve öteki kişilik özellikleri açılarından söz konusu olabilecek bireysel farklılıklara verilen önceliktir. Hazırlık okullarındaki öğrenciler ilgi ve yeteneklerine göre askerlik ve

---

[210] a.g.e., s. 15
[211] İhsanoğlu, Osmanlı Medeniyeti Tarihi, C. 1, s. 251
[212] Ortaylı, a.g.e, s. 30
[213] a.g.e., s. 173
[214] Metin Uzun-Eftal Çeki-Nuray Çapkan-Ruhi Şirin, "Üstün Yetenekliler Eğitiminin Tarihçesi-Enderun", Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespiti Komisyonu Ön Raprou, İstanbul 2004, s. 49
[215] Mitat Enç, "Enderun", Seçilmiş Makaleler, s. 42

savaş becerileri, dil ve edebiyat, çeşitli el sanatları, hattatlık vs. gibi alanlardan birinde gelişip yetişme olanağı bulurdu. Daha ileri düzeyde eğitim göremeyecekleri anlaşılanlar bu aşamanın sonunda Yeniçeri, sipahi ocakları ile ordunun inşaat, ikmal ve benzeri hizmetlerine aktarılırdı. Yahut da sarayın ihtiyacını karşılamak için kurulmuş çeşitli atelye ve imalathanelerde çalışma olanağı bulurdu. Üst öğrenim aşamasında da tutum aynıydı, öğrenci yeteneklerine uygun çeşitli öğrenim kanallarından birinde yetişirdi. Anlaşıldığına göre Türkçe, okuma, yazma, Arapça, Kuran ve din derslerinin dışında bütün öğrencilerin ortakcıl olarak izlemesi ve başarması zorunlu olan dersler yoktu. Bunların dışında ortakcıl olan öğrenim alanları "beden eğitimi, savaş becerileri" gibi konulardı. "Arapça dil ve grameri, Farsça ve edebiyatı, fıkıh, tefsir, Türk Edebiyatı vs." gibi konular üst öğrenim aşamasında izlenmesi ilgi ve özel yeteneklere dayanan konulardı. Bunlardan başka öğrencinin "Seferli, Kiler ve Hazine" odalarına bağlı meslekî öğrenimin hangi dalında derinleşip gelişeceği de geniş ölçüde bireysel ilgi ve yeteneklere göre kararlaştırılan hususlardı.[216]

Üstün yetenekliler ve zekalılar alanında akademik çalışmaları ve bu alanda faaliyet yapan pek çok eğitim kurumuna danışmanlık da yapan Akarsu Enderun'un karakteristik özelliklerinin şöyle sıralamaktadır:

- Öğrencilerin beceri ve yeteneklerine göre seçilmesi.
- Özgürlükçü sanat, beden eğitimi ve mesleki eğitimden oluşan iyi dengelenmiş bir müfredat.
- Bedenin sistemli ve uzun dönemli eğitimi; fiziksel gelişmede yüksel standartlar.
- Müziğe verilen önem, özellikle koro müziği, müzik ve matematiğin entegre edilmesi.
- Öğrencilerin konu seçiminde eğilimlerine uygun tercihlerine fırsat verilmesi.
- Öğrenim ve yaşanan çevrenin bir araya getirilerek, bütünleştirilmesi.
- Ceza ve ödülden oluşan, iyi şekilde yerleştirilmiş bir değer (liyakat) sistemi

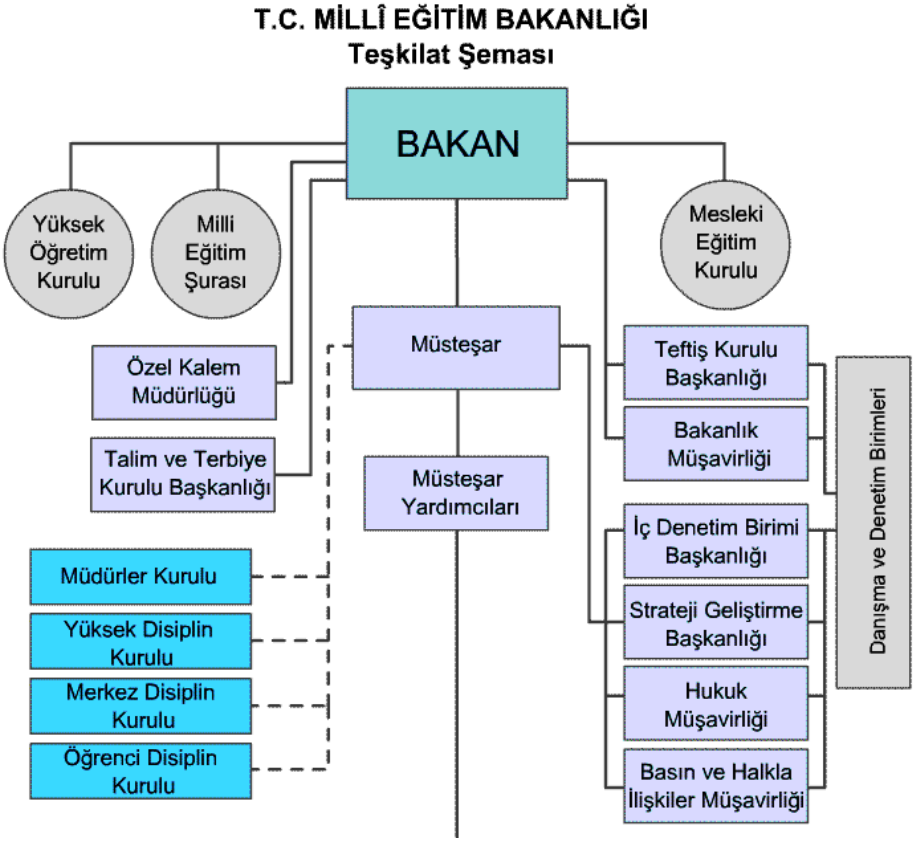
Özel eğitimin üstün yetenek ve zeka alanı ile ilgilenen pek çok yerli ve yabancı araştırmacı Enderun'daki eğitim sistemine atıf yapmakta ve bu sistemin Osmanlı klasik çağında çağdaşı diğer devletlere göre üstün bir konumda olduğunu ifade etmektedir. Osmanlı Devleti'nin üstünlük çağını yakalama da bu sistemin önemli bir etkisinin varlığı şüphe götürmez bir gerçektir.

[216] a.g.m., s. 75

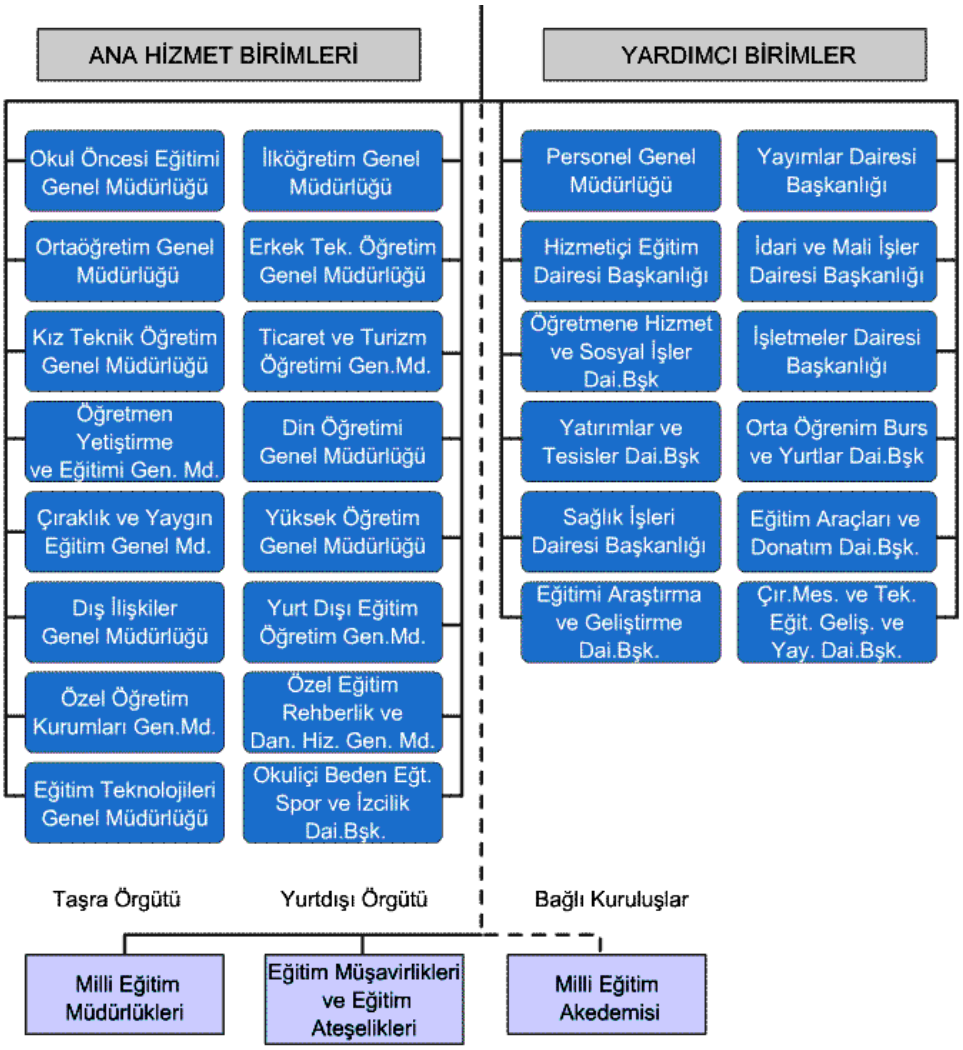
6. ENDERUN'UN CUMHURİYET DÖNEMİ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE ETKİLERİ

6.1. Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilatı

Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren birtakım değişim ve dönüşümler yaşamıştır. Değişen koşullar gereği, hukuki ve yapısal köklü değişikliklere de uğramıştır. Tezin yazıldığı dönem itibari ile 30.04.1992 tarih ve 3797 nolu kanun ile son şeklini almıştır. Adı geçen kanunun 1. Maddesi 1924 tarih ve 430 nolu Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve 1973 tarih 1739 nolu Milli Eğitim Temel Kanunu'na atıf yaparak başlamaktadır. 430 nolu Tevhid-i Tedrisat Kanunu 1982 Anayasası'nın 174 nolu İnkılap kanunlarının korunmasına dair maddenin koruması altında olup milli eğitim hakkında çıkartılacak her türlü kanunun bir nevi uyma ve atıf zorunluluğu getirmektedir. Mevcut teşkilatı düzenleyen 3797 nolu kanun üzerinde ise yürürlüğe girdiği 1992 yılından itibaren 16 kez ek ve değişiklik yapılmıştır. Buna göre Milli Eğitim Bakanlığı'nın teşkilat yapısı hakkında hazırlanan şekiller aşağıda verilmiştir.



Şekil 5: Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı Şeması (www.meb.gov.tr)



Şekil 6: Milli Eğitim Bakanlığı Ana ve Yardımcı Hizmet Birimleri Şeması (www.meb.gov.tr)

Yukarıdaki şekilde belirtilen Milli Eğitim Bakanlığı teşkilatına göre Enderun'daki eğitim sisteminden etkilenildiği düşünülen eğitim kurumları; bakanlığın ana hizmet birimlerinden İlköğretim Genel müdürlüğü, Ortaöğretim Genel müdürlüğü, Yüksek Öğretim genel müdürlüğü, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak faaliyetlerini sürdürmektedir. Askeri okullar hakkındaki düzenlemeler ise 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 58. Maddesi gereği Milli Savunma Bakanlığı ile birlikte yürütülmektedir.

6.2. Türkiye'de Enderun İle İlişkilendirilen Eğitim Kurumları

6.2.1.İlköğretim Kurumları

Üstün yeteneklilerin eğitimi için önerilen modellerden biri tam zamanlı özel sınıflardır. Üstün yetenekli öğrenci kendisi gibi üstün yetenekli çocuklarla normal programdan tamamen farklı hızlandırılmış veya zenginleştirilmiş bir müfredat ile eğitim görmektedir. Ancak yaşıtlarıyla bir arada olma fırsatı kısıtlıdır ya da hiç yoktur.[1]

Ülkemizde ilköğretim çağındaki çocuklara yönelik model arayışları devam etmektedir. Bu alanda ilk proje çalışması Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, 27 Ağustos 1964 gün ve 35836 Sayılı Onayı ile 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 12. maddesi ve Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği'nin 4. maddesi uyarınca "Üstün Çocukların Eğitimi" için pilot proje uygulaması 1963–1964 eğitim-öğretim yılında başlatılmıştır. "Özel sınıf ve türdeş yetenek sınıfları" biçiminde girişilen bu deneme için Ankara'daki bazı okullarda yapılan taramalarla seçilen ZB'leri "120 ve daha yukarı" olan 5 kız 18 erkek olmak üzere toplam 23 öğrenci ile Ergenekon İlkokulunda 15 Ekim 1964 tarihinde bir özel sınıf faaliyete geçmiştir.[2]

30 Haziran, 2002'de Milli Eğitim Bakanlığı ve İstanbul Üniversitesi Rektörlüğü arasında imzalanan 311/640 sayılı protokol gereğince, Fatih Beyazıt İlköğretim Okulu uygulama okulu olarak tahsis edilmiş ve bu okulda İ.Ü. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Üstün Zekâlılar Eğitimi Ana Bilim Dalı koordinatörlüğünde, üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için Üstün Zekâlılar Eğitimi Projesi adı altında bir program uygulaması başlatılmıştır. Bu protokol gereği; 6–14 yaş grubundaki üstün zekâlı çocukların zihinsel, duygusal, sosyal özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre eğitim-öğretim görmelerini sağlamak üzere üstün zekâlı öğrencileri normal yaşıtlarından tamamen soyutlamadan farklılaştırılmış ve karma eğitim projesinin uygulanmasına karar verilmiştir.

Böyle bir uygulama kapsamında benimsenen modelde, üstün zekâlı ve yetenekli olan öğrenciler normal yaşıtlarından tamamen soyutlanmadan eğitim ve öğrenimlerine devam etmektedirler. Yalnız, matematik, yabancı dil vb. gibi öğrenme hızının öne çıktığı dersle de, kendi hızlarına göre ilerlemeleri ve dersleri hazır bulunuşluk düzeylerine göre daha kapsamlı ve derinlemesine incelemeleri için bu tür öğrencilere, bu ders saatlerinde normal

[1] Özlem Ersoy-Neslihan Avcı, Özel Eğitim, İstanbul 2001, s. 138

[2] Metin Uzun-Eftal Çeki-M. Aydın Köse-Nuray Çapkan- Mustafa Ruhi Şirin, "Ülkemizde Üstün Yeteneklilerin Eğitiminin Tarihçesi", Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespiti Komisyonu Ön Raporu, İstanbul 2004, s. 57

yaşıtlarından ayrı bir sınıfta destek eğitimi görme imkânı tanınmaktadır. Genellikle bu derslerde, seviyelerine göre ayrı sınıflarda destek eğitim görmektedirler.[3] Bu proje üzerinde İstanbul Üniversitesi adına çalışan Prof. Dr. Ümit Davaslıgil de üstün ve özel yetenekliler için model araştırmaları yapmıştır.[4]Davaslıgil de üstün ve özel yeteneklilerin eğitiminin tarihsel süreç içinde Enderun'da başladığını farklı makalelerinde ifade etmiştir.

İlköğretim-Lise-Üniversite olarak entegre bir eğitim kurumu olarak uluslar arası antlaşma ile kurulan Galatasaray Öğretim Kurumu tarihçelerinde Enderun'un devamı olduklarını ifade etmektedir.[5]

6.2.2.Ortaöğretim Kurumları

6.2.2.1. Anadolu Liseleri

Anadolu liselerinin amacı öğrencilerin;

a) İlgi, yetenek ve başarılarına göre yüksek öğretim programlarına hazırlanmalarını,

b) Yabancı dili, dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeleri izleyebilecek düzeyde öğrenmelerini sağlamaktır. İlköğretimin 8 inci sınıfındaki isteyen her öğrenci bu okullar için müracaat edebilir. Hazırlık sınıfı bulunan okullarda hazırlık sınıflarına, hazırlık sınıfı bulunmayan okullarda 9 uncu sınıflara her yıl alınacak öğrenci ve şube sayısı, okulun fizikî imkân ve donanımı ile öğretmen sayısı dikkate alınarak her şube için 30 öğrenci olmak üzere komisyonca yapılacak inceleme sonunda tutanakla tespit edilir. Okullara, merkezî sistemle yapılan seviye belirleme sınavlarında alınan puanlar ile öğrencinin yıl sonu başarı puanları ve davranış puanlarına göre belirlenen ortaöğretime geçiş puanı ve tercihlerine göre öğrenci alınır. Sınava başvuru ve kayıtkabul, Bakanlıkça yayımlanan Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavı Kılavuzunda; kontenjan, tercih ve yerleştirme ile ilgili esaslar ise Tercih ve Yerleştirme Kılavuzunda belirtilir. Anadolu liseleri, ilköğretim üzerine hazırlık sınıfı bulunan veya bulunmayan ve hazırlık sınıfı dışında en az 4 yıl öğrenim veren karma okullardır.10 Anadolu lisesinde hazırlık sınıfı bulunup, diğer Anadolu liselerinde bulunmamaktadır. Bu okullarda sınıf mevcudu her şube için 30 öğrencidir. Anadolu liselerinde öğrenciler; Fen Bilimleri, TürkçeMatematik, Sosyal Bilimler ve Yabancı Dil

---

[3] "2009-2010 Eğitim Öğretim Yılında Beyazıt Ford Otosan ilköğretim Okuluna Alınacak Üstün Zekalı/Yetenekli Çocukların Başvuru İşlemleri", istanbul.meb.gov.tr, www.beyazit.k12.tr

[4] Ümit Davaslıgil, "Thinking Skills Programme", World Council for Gifted and Talented Children 17th Biennial Conference, s. 48

[5] http://www.gsu.edu.tr/tr/universite/tarihce/

Alanlarında öğrenim görebilmektedirler. Bu okullarda Bakanlıkça uygun görülen haftalık ders çizelgeleri ve öğretim programları uygulanır. Derslerin öğretimi Türkçe yapılır. Ancak, matematik ve fen bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji) derslerini birinci yabancı dille okutabilecek öğretmen bulunması ve en az 12 öğrencinin istemesi hâlinde bu derslerin öğretimi, birinci yabancı dille de yapılabilir. Bu okullarda birinci yabancı dil olarak İngilizce, Almanca veya Fransızca eğitim verilmektedir. Bu okullar arasında öğrenci nakilleri; açık kontenjan bulunması, öğrencinin yerleştirmeye esas puanının, naklen gitmek istediği okulun kendi sınıf seviyesindeki öğrenciler için uygulanan yerleştirmeye esas taban puanından az olmaması ve puan üstünlüğü esaslarına göre yapılır. Bu okullardan mezun olan öğrenciler, ÖSS'yi kazanmaları halinde mezun oldukları alanları ile ilgili yükseköğretim programlarına devam edebilmektedir.[6]Araştırmanın hazırlandığı dönemde ülke genelinde Anadolu lisesi sayısı 927'dir.

Anadolu Liseleri türünden okullar ve yüksek puanla öğrenci alan üniversitelerin bazı bölümleri bu tür öğrencileri kendi bünyelerinde topluyor ve eğitiyor görünse de gerçek anlamda bir seçicilik ve yetenek doğrultusunda eğitim ve yönlendirme bulunmamaktadır. Zira bu seçme, tek kritere yani test sınavında kısa zamanda çok soruyu doğru cevaplamaya bağlı olarak yapıldığından üstün yetenekli potansiyeli seçme ve yetenekleri doğrultusunda eğitme işlevine karşılık gelmemektedir.[7]

Halbuki bu eğitim kurumları ilk kurulduklarında büyük ümitler beslenmiş, kamuoyu ve eğitim camiasında büyük ilgi ve beklentilere sebep olmuştur. O dönem içerisinde yazılan makalelerde Anadolu Liseleri'nin tarihsel kökenlerini Enderun'a kadar götürenler de vardı.[8]

6.2.2.2. Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri

Anadolu güzel sanatlar liseleri öğrencilerin:

a) Güzel sanatlar alanında ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim öğretim görmeleri,

b) Özel yetenek gerektiren yüksek öğretim programlarına hazırlanmalarını,

c) Alanlarında araştırmacılığa yönelmelerini, yetenekleri doğrultusunda yorum ve uygulamalar yapabilen, yaratıcı ve üretken kişiler olarak yetişmelerini,

d) Millî ve milletler arası sanat eserlerini tanımalarını ve yorumlamalarını sağlamaktır.

---

[6] http://ogm.meb.gov.tr/gos_okbilgi.asp?kurumturu=39

[7] Ahmet Emre Bilgili, Bildiriler, İstanbul 2004, s. 42

[8] Özcan Demirel, Anatolian High Schools And Their Contributions To The Turkish Educational System, Ankara 1986, s. 29

Anadolu güzel sanatlar liseleri, ilköğretim üzerine 4 yıl öğrenim veren yatılı, gündüzlü ve karma okullardır. Okulların resim ve müzik alanlarının her birine bir öğretim yılında alınacak öğrenci sayısı 24'ü geçemez.

Bu okullarda Bakanlıkça uygun görülen ders çizelgeleri ve öğretim programları uygulanır. Programlar düzenlenirken yabancı dil dersleri ile sanat derslerine ağırlık verilir. Eğitim-öğretim Türkçe yapılır. Alan derslerindeki sanatla ilgili terimlerin yabancı dildeki karşılıkları da öğretilir. Bu okullar arasında öğrenci nakilleri açık kontenjan bulunması kaydıyla kamu görevi nakli, açıktan atanma, ilk defa göreve başlama, emekli olma, boşanma, ölüm, doğal afet, can güvenliğinin olmaması, iş yeri nakli ve iş yeri değişikliği, sağlık raporu gibi sebeplerden dolayı ilgili okul müdürlüklerince yapılır. Nakil nedeniyle sınıf mevcudu 24'ün üzerine çıkarılamaz.

Bu okullardan mezun olan öğrenciler, yerleştirme sınavını kazanmaları halinde mezun oldukları alanları ile ilgili yükseköğretim programlarına devam edebilmektedir.[9]Araştırmanın hazırlandığı dönemde ülke genelinde 57 adet Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi bulunmaktadır.

6.2.2.3. Sosyal Bilimler Liseleri

Ülkemizde ilk fen lisesi 1964 yılında açılmıştır. 70'li yıllarda dönemin aydınları sosyal bilimler lisesine duyulan ihtiyacı dile getirmeye başlamışlar ve bu şekilde sosyal bilimler liseleri eğitim gündemine girmiştir. Atatürk tarafından seçilerek yurtdışı eğitimine gönderilen Prof. Dr. Ekrem Akurgal 1978 yılında Ulusal Kültür adlı dergide bu konuda şunları yazmıştır: "Yapılacak işlerin başında -fen lisesi kurduğumuz gibi- üstün bir sosyal bilimler lisesi açmamız gelir. Türkiye'nin bütün ortaokullarından her yıl mezun olanlar arasından seçilecek yüz kadar yetenekli çocuğu parasız yatılı bir lisede yoğun bir biçimde eğitmek kısa sürede istenilen sonucu verecektir . Lisenin öğrencileri en seçkin öğretmenler tarafından, hatta belirli sayıda üniversite öğretim üyelerince eğitilmelidir. Bu lisede bir hazırlık sınıfı olmalı ve öğrenciye bu okulda sağlam bir Türkçe, en azından bir mükemmel yabancı dil ile birlikte sosyal bilimler alanındaki çağdaş zihniyet ve bilgiler öğretilmelidir. Bu liseden çıkacak gençler, bilimlerle uğraşan fakültelere girerek oradaki çeşitli dallarda asistanlık sınavlarını kazanacak güçte olacaklardır. Böylece üniversitelerimizdeki bütün sosyal bilim dalları yurdun her köşesinden gelmiş en iyi yetişmiş ve en yetenekli gençler tarafından beslenecektir. Bu lisede yetişenler arasında Türk kültürüne yön verecek bilim ve

[9] http://ogm.meb.gov.tr/gos_okbilgi.asp?kurumturu=98

düşün adamları, yazarlar, diplomatlar, gazeteciler ve politikacılar da yer alacaktır. Böyle bir sosyal bilimler lisesinin kurulması için yurdumuzdaki öğretim vakıflarının ön ayak olması temenni olunur. Unutmamalı ki Osmanlılar, parlak dönemlerinde, öngördüğümüz üstün düzeyde sosyal bilimler lisesinin bir benzeri olan "Enderun Mektebi"nde okumuş kimseler tarafından yönetilmiştir."[10]70'li yıllarda gündeme gelen sosyal bilimler liseleri 90'lı yıllarda bazı siyasi partilerin programında iktidar vaadi olarak yer almaya başlamıştır.[11]

Her alanda uzmanlaşmanın yaşandığı 20. yüzyılda donanımlı sosyal bilimcilere olan ihtiyaç Milli Eğitim Bakanlığı tarafından değerlendirilmiş ve sosyal bilimler liselerini açmaya başlamıştır. İlki İstanbul Bahçelievler'de 2003-2004 eğitim öğretim yılanda hizmete giren sosyal bilimler lisesine sosyal bilimler alanında önemli çalışmalar yapmış merhum Prof. Dr. Mümtaz Turhan'ın adı verilmiştir. Araştırmanın yapıldığı tarihte ülke genelinde 15 sosyal bilimler lisesi bulunmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı sosyal bilimler liselerinin kuruluş ve işleyişi ile ilgili şu bilgileri vermektedir:

"Sosyal bilimler liselerinin amacı;

a) Edebiyat ve Sosyal Bilimler alanlarında ihtiyaç duyulan üstün nitelikli bilim adamlarının yetiştirilmesine kaynaklık eder.

b) Edebiyat ve sosyal bilimler alanlarındaki ilgi ve yetenekleri üst düzeyde olan öğrencileri bu alanlarda yüksek öğretime hazırlar.

c) Öğrencilerin bilimsel, kültürel ve teknolojik gelişmeleri izleyebilecek düzeyde Türkçe ve yabancı dil öğrenmelerini sağlar.

d) Öğrencilerde geçmiş nesiller ile çağdaşları arasında ortak duyguların uyandırılmasını sağlar.

e) Türk sanat ve kültür birikimini anlayıp yorumlayabilen, yeni bilgi ve projeler üretebilen bireyler yetiştirir.

f) Toplumun ekonomik ve kültürel kalkınmasına bilinçli bir şekilde katkıda bulunur.

g) Öğrencileri edebiyat ve sosyal bilimler alanlarında araştırmaya yöneltecek ve gelişmelere ilgilerini uyandıracak ortam ve şartları hazırlar.

Okula her yıl alınacak öğrenci sayısı 96'yı, bir sınıftaki öğrenci sayısı ise 24'ü geçemez. İlköğretimin 8 inci sınıfındaki isteyen her öğrenci bu okullar için müracaat edebilir. Okullara, merkezî sistemle yapılan seviye belirleme sınavlarında alınan puanlar ile

[10] Ekrem Akurgal, Türkiye'nin Kültür Sorunları, Ankara 1998, s. 16
[11] İsmail Kaplan, Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi, İstanbul 2002, s. 124

öğrencinin yıl sonu başarı puanları ve davranış puanlarına göre belirlenen ortaöğretime geçiş puanı ve tercihlerine göre öğrenci alınır.

Bu okullarda diğer ortaöğretim kurumlarından farklı olarak (fen lisesi hariç) bilim danışma grubu bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilimler Lisesi Yönetmeliği'nin 7. Maddesine göre Bilim Danışma Grubunun işlevi şöyle tarif edilmiştir: "Okulun eğitim-öğretim programlarının geliştirilmesi, öğretmenlerin hizmet içi eğitimde yetiştirilmesi, eğitim alt yapısının iyileştirilmesi, seminer ve projelerin nitelik yönünden geliştirilmesini sağlamak amacıyla Bakanlıkla iş birliği içinde çalışmak üzere üniversite öğretim üyelerinden Bilim Danışma Grubu oluşturulur. Bilim Danışma Grubu 3 yılı doldurduğunda her yıl bir üyesi yenilenir. İş birliğinin esasları, Bakanlık ve Üniversitelerle yapılacak protokol ile belirlenir."[12]

Sosyal bilimler liseleri, eğitim-öğretim süresi hazırlık sınıfı hariç 4 yıl olan yatılı ve karma okullardır. Bu okullarda öğrenci velilerinin istekleri doğrultusunda gündüzlü öğrencilerde öğrenim görebilirler. Sosyal bilimler liselerinde öğrenciler; Türkçe-Matematik ve Sosyal Bilimler Alanlarında öğrenim görebilmektedirler. Bu okullarda Bakanlıkça uygun görülen ders çizelgeleri ve öğretim programları uygulanır. Eğitim-öğretim Türkçe yapılır. Uluslararası Bakalorya Programı (IB) uygulamasına da yer verilebilir. Uluslararası Bakalorya Programını uygulayan okullarda Matematik ve Fen Bilimleri dersleri yabancı dille okutulur. Bu okullarda birinci yabancı dil olarak İngilizce okutulmaktadır. Bu okullardan mezun olan öğrenciler, ilgili sınavı kazanmaları halinde mezun oldukları alanları ile ilgili yükseköğretim programlarına devam edebilmektedir.[13]

6.2.2.4. Fen Liseleri

1962 yılında toplanan VII. Millî Eğitim Şûrası kararları doğrultusunda üstün yetenekli öğrencilerin yetiştirilmesi amacı ile 1964 yılında Ankara'da Fen Lisesi açılmıştır. Bu okula Ortaokulu bitirenler arasından fen ve matematik alanlarında üstün başarı ve yetenek gösterenler sınavla seçilerek alınır.[14]

Fen liseleri; eğitim-öğretim süresi 4 yıl olan yatılı ve karma okullardır. Bu okullarda öğrenci velilerinin istekleri doğrultusunda gündüzlü öğrenciler de öğrenim görebilirler. Fen

---

[12] http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25292_0.html
[13] http://ogm.meb.gov.tr/gos_okbilgi.asp?kurumturu=164
[14] Metin Uzun-Eftal Çeki-M. Aydın Köse-Nuray Çapkan- Mustafa Ruhi Şirin, a.g.m., s. 56

Liseleri, öncelikle fen alanı ile ilgili yüksek öğretim kurumlarının bulunduğu yerlerde açılır.[15]

Fen liselerinin amacı;

a) Zeka düzeyleri ile fen ve matematik alanlarındaki yetenekleri yüksek olan öğrencileri, matematik ve fen bilimleri alanında yüksek öğrenime hazırlamayı,

b) Matematik ve fen bilimleri alanlarında gereksinim duyulan üstün nitelikli bilim adamlarının yetiştirilmesine kaynaklık etmeyi,

c) Öğrencileri araştırmaya yöneltmeyi, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile yeni buluşlara ilgi duyanların çalışacakları ortamı ve koşulları hazırlamayı,

d) Yeni teknolojileri kullanabilen, yeni bilgiler üretebilen ve projeler hazırlayabilen bireyler yetiştirmeyi,

e) Öğrencilerin bilimsel araştırma yapmalarına, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri izlemelerine yardımcı olacak şekilde yabancı dilde iyi yetişmelerini sağlamayı amaçlar.[16]

Bu kurumlarda da sosyal bilimler liselerinde olduğu gibi "Bilim Danışma Grubu" yer almaktadır. Araştırmanın yapıldığı tarihte ülke genelinde 88 resmi fen lisesi bulunmaktadır.

6.2.2.5. Galatasaray Lisesi

Ortaöğretim Kurumları içerisinde Enderun'un devamı olduğunu iddia eden ve bunu kurum tarihçelerinde açıkça ilan eden yegane kurum Galatasaray Lisesi'dir. 1992 yılında Türkiye ile Fransa arasında imzalanan uluslar arası antlaşmaya göre kurulmuş olmasına rağmen kurum tarihçesine 1481'e kadar dayandırmakta II.Bayezıt'ın acemi oğlanlar için kurmuş olduğu Enderun'a hazırlık eğitimi veren Galata Sarayı'na dayandırmaktadır. Lise binansının Galata Sarayı ile aynı mekanda açılmış olması da bu ilişkilendirmede etkili olmaktadır.

Söz konusu antlaşmanın 3. Maddesine göre "Kurum, aşağıdaki eğitim, öğretim ve araştırma birimlerinden oluşmaktadır:

- Liseye bağlı İlkokul,
- Halen Galatasaray adını taşıyan Lise,

[15] http://mevzuat.meb.gov.tr/html/50.html
[16] http://ogm.meb.gov.tr/gos_okbilgi.asp?kurumturu=40

- Aralarında giriş bölümünde belirtilen Yargı ve İdare Yüksek Okulu ile İleri Teknoloji Yüksek Okulunun da bulunduğu yüksek öğretim birimleri."

4. Maddesine göre "Kurumun eğitim dili Fransızcadır. Bununla beraber ilkokulun ilk iki yılında eğitim Türkçe yapılır, Fransızca da yeterli ölçüde okutulur. İlkokul'un üçüncü sınıfından itibaren, orta öğretimin sonuna kadar sadece Türk dili ve edebiyatı, tarih ve coğrafya, sanat ve müzik, yurttaşlık bilgisi ve din eğitimi ile beden ve spor eğitimi, üniversite öğretiminin sonuna kadar da eski ve çağdaş Türk hukuku dersleri Türkçe okutulur. Eğitim Eşit Temsilli Komite'de belirlenen esaslara göre Fransızca ders saatleri ve programlarından esinlenerek yürütülür. Türkçe okutulan dersler bunun istisnasıdır. İlk ve orta öğretimin program ve yönetmelikleri, Türk Milli Eğitim genel hedefleri ve temel ilkelerine uygun olarak hazırlanır ve uygulamaya konur." 6. Maddesine göre "Yargı ve İdare Yüksek Okulu, sevk ve yönetim alanlarında yüksek görevlerin ifası için gereken eğitimi verir. İleri Teknoloji Yüksek Okulu yüksek düzeyli mühendisler yetiştirir.".[17]

Bugünkü adıyla Galatasaray tarihte ilk kez 1481 yılında Sultan II. Beyazıd tarafından Galata Sarayı adıyla bir Enderun okulu olarak kurulmuştur. Okul, bugünkü Galatasaray Lisesi'nin bulunduğu yerde eğitime başlamıştır. Amaç, Devletin çeşitli yönetim kademelerine memur yetiştirmekti. Çalışkan ve yetenekli gençler orta dereceli bir okulda eğitiliyor ve yüksek derecedeki Enderun'a gönderiliyordu. Yatılı, düzenli ve çağın gerektirdiği eğitimi veren Galata Sarayı'ndaki Saray kelimesi, devlet işlerinin görüldüğü idare merkezi ve yüksek derecede Enderun okulu anlamındadır. Günümüze kadar adını, geleneksel yapısını ve işlevini sürdüren tek eğitim kurumu Galata Saray'dır. Tabii her kurum gibi Galata Sarayı da bazı duraklamalar, gerileme ve yeni atılımlar yaşamıştır. 1838 yılında mevcut bina yeniden inşa edilmiş ve Galata Sarayı, Tıbbiye-i Şahane'ye dönüştürülmüştür. Öğretim dili Fransızca olan bu yüksek okuldan ilk Türk kadın ebeler ile sağlık alanında Devlete hizmet veren kişiler yetişmiştir. Böylece sivil öğretim alanında batı bilimine yönelişin önemli bir adımı atılmıştır. 1868 yılında bugünkü Galatasaray'ın üçüncü aşamasını oluşturan Mektebi Sultani hizmete açılmıştır. Fransızca öğretime ağırlık veren bu okulun kurulması için büyük çaba sarf edenlerden biri, tıbbiye-i şahane'den mezun, o dönemin Hariciye nazırı ve daha sonra Sadrazam olan Keçecizade Fuat Paşa, diğeri ise Ali Paşa'dır. Tarihi okul ile işlevsel, mekansal ve beşeri bağlantıya mensup gençlerin yatılı bir düzende birlikte ve tam bir vicdan özgürlüğü içerisinde eğitildikleri bir eğitim ve öğretim kurumu olmuştur. 1874 yılında Sultan Abdülaziz'in iradesiyle Mektebi Aliye-i Sultaniye adı altında toplanan ve Galatasaray Hukuk Mektebi, Galatasaray Mülkiye Mühendisliği Mektebi ve Galatasaray Edebi Mektebi'nden oluşan üç tane yüksekokul açılmıştır. Bu yüksekokulların

[17] Resmi Gazete: 22.05.1992 Sayı : 21235 (Asıl)Düstur Tertip:5 Cilt: 31 Sahife:2389

idari örgütü ile ders programları Sorbonne Üniversitesi'ne uygun bir şekilde yapılmıştır. Özellikle Mektebi Hukuk, günümüzün hukuk fakültelerinin tarihi gelişimi bakımından Batı'daki emsalleri gibi öğretim veren bir okul olmuştur. Mektebi Aliye-i Sultaniye 1877 yılında Darülfünunu Sultaniye adını almış ve bünyesinde ayrıca, Devletin üst düzey memurlarının bilgi ve kültür düzeylerinin yükseltilmesi amacıyla kurslar da düzenlenmiştir.[18]

1924 yılında kurum, Galatasaray Lisesi adıyla ve Cumhuriyet devrimlerine uygun olarak eğitime başlar. Tenefüslerde Fransızca konuşma zorunluluğu kaldırılır ve genel kültür dersleri Türkçe verilmeye başlar. 1965 yılında kız öğrenciler okula kabul edilir. Bir yıl sonra Mektebi Sultani'nin 100. Kuruluş yılı kutlamaları nedeniyle dönemin Fransa Cumhurbaşkanı Charles De Gaulle liseyi ziyaret eder. 1975'de ise kurum, Anadolu Lisesi konumuna getirilir ve eğitim 8 yıl olur. Son olarak, 14 Nisan 1992 yılında Fransa Cumhurbaşkanı François Mitterand ile 8. Cumhurbaşkanı Turgut Özal arasında imzalanan protokolle ilkokul ve üniversite eğitimini de kapsayan Galatasaray Eğitim Öğretim Kurumu (GEÖK) hayata geçirilir.[19]

6.2.2.6. Tevitöl

1990 y ... lında
yaşatacak, maddi olanaklar ... s n rl
açmak için bir vak ... tusfunda. Vakıf kuruldu. Bu amaç do rul ... f 1993 y
arazi üstünde üç yüz öğrencinin yat ... l e
1995 y ... llar nda 20.
1996 Ocak ay ... sterdi ve inşaat için maddi güçlükler ba gö ... malar
y ... l nda uygul
kapanmas ... na yol açt
Okulun belirsizlik dönemi 35 y ... olan bakar
s ... n rl
TEV, 10 Temmuz 2002’de kurumu devralarak okulu içinde bulunduğu dar boğazdan kurtard ... . Okul, Türk
eğitimine devam etmektedir.[20]

---

18 http://www.gsu.edu.tr/tr/universite/tarihce/
19 http://www.gsl.gsu.edu.tr/html_tr/000/000.html
20 http://www.tevitol.k12.tr/hakkimizda.asp

Milli Eğitim Bakanlığı, okulu bir üstün yetenekliler okulu olarak kabul etmemiş, hazırlanan programları onaylamamış, okulu Anadolu lisesi statüsüne indirgemiştir. Sekiz yıllık eğitime geçiş sürecinde okulun ortaokul bölümü Bakanlıkça kapatılmış, milyonlarca ABD dolarına malolan yatırım sıradan bir anadolu lisesine dönüştürülmüştür.[21] Üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili Talim ve Terbiye Kurulunca onaylanmış bir müfredatı olmayan bu okulda, yabancı dille eğitim yapan Anadolu Liselerinin müfredatı uygulanmaktadır. Müfredatın dışında ayrıca üstün veya özel yeteneklilere uygun etkinlikler sürdürülmektedir.[22]

Kurum 1990 yılında Üstün Zekalı Çocuklar İçin Dünya Konseyi'ne, 1991 yılında Avrupa Üstün Yetenek Konseyi'ne üye olmuş ve konsey çalışmalarına katılım sağlamıştır.[23]

6.2.3. Yüksek Eğitim Kurumları

6.2.3.1. İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri

Cumhuriyet yönetimi, ilk yıllarında Osmanlıdan devr aldığı bürokratlar ve çoğunluğu eski başkent İstanbul'da olan idareci yetiştiren yüksekokullar ile kamu yöneticisine duyulan ihtiyacı karşılamaya çalışmıştır. Hızla değişen dünya koşulları ve modernleşme II. Dünya Savaşı sonrasındaki ortamda mevcut eğitim sistemi bu alandaki ihtiyacı karşılayamaz hale gelmiştir.

Ülkemizde kamu yönetiminin, hukuk ve siyaset dışında ayrı bir bilim dalı olarak incelenmeye başlanması, Birleşmiş Milletler'in yardımıyla 1953 yılında Ankara'da kurulan Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİE) ile olmuştur. TODAİE'nin başlıca görevi, yöneticilerin yetiştirilmesi ve eğitimi, araştırma, derleme ve yayın çalışmalarında bulunarak Türk kamu yönetiminin gelişmesine hizmet etmektir. Bu enstitünün kurulmasından sonra, kamu yönetimine duyulan ilgi giderek arttı.[24]

1925 yılında Ankara'da Hukuk Fakültesi'nde iktisat eğitimi verilmekteydi. Fakat ilk iktisat fakültesi 1933 yılında Darülfünun'un kapatılarak İstanbul Üniversitesi'ne dönüştürülmesi ile kurulduğunu ifade etmek yanlış olmaz. Bu bölümün tarihi İstanbul'da

---

[21] Füsun Akarsu, "Üstün Yetenekliler", Seçilmiş Makaleler, İstanbul 2004, s. 149
[22] Ümit Davaslıgil, Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespiti Komisyonu Ön Raporu, İstanbul 2004, s. 60
[23] http://www.ustunzekalilar.org
[24] Bilal Eryılmaz, Kamu Yönetimi, İstanbul 2001, s. 21

1859'da kurulan Mülkiye Mektebi'ne kadar gitmektedir. Günümüzdeki İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinin temelleri ise tam manası ile 1959 yılında atılmıştır.

6.2.3.2. Siyasal Bilgiler Fakülteleri

Fatih Sultan Mehmed tarafından kurulan ve II. Mahmut devrine kadar devam eden Enderun, Osmanlı İmparatorluğu'nun ihtiyaç duyduğu üst düzey yöneticileri yetiştirmişti. Daha sonra II. Abdülhamid tarafından açılan Mekteb-i Mülkiye (Mülkiye-i Şahane)'nin de Cumhuriyet döneminde Ankara'ya nakledilmesi, İstanbul'u Enderun görevini üstlenebilecek bir mektepten mahrum bırakmıştı. 1933 yılında İstanbul Üniversitesi kurulurken ayrı bir siyaset bilimi fakültesine ihtiyaç duyulmamıştı. Bu disiplin içerisine giren konuların bir kısmı Hukuk Fakültesi, diğer bir kısmı ise daha sonra kurulan İktisat Fakültesi programlarında yer alıyordu. Ancak bu eksiklik daima hissedilmiş ve İstanbul Üniversitesi bünyesinde yine Türk Yönetim Hayatında etkin olabilecek yöneticilerinin yetiştirilmesi için bir Siyasal Bilgiler Fakültesi'nin kurulması düşüncesi; İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, özellikle 1960'lı yılların sonuna doğru iyice kuvvetlenmeye başlamıştı. Bu düşünce ilk defa Hukuk Fakültesi Profesörler Kurulu'nda incelenip, kabul edilerek Üniversite Senatosu'na gönderilmiş ancak dönemin özelliği itibariyle teklif uzun süre görüşülememiştir. Senato, 13 Ekim 1977 tarihli fakültenin kurulması kararını vermiş ve bu karar 15 Aralık 1977 günü Milli Eğitim Bakanlığı'nca onaylanarak kesinleşmiştir. Bu karara göre fakültenin görevi Hukuk Fakültesi'ne verilerek çalışmalar başlatılmıştır.[25]

1935 tarihli Siyasal Bilgiler Okulu Hakkında 2777 Sayılı Kanunun Resmi Gazete'de yayımlanması ile "Mülkiye Mektebi'nin adı Siyasal Bilgiler Okula'na çevrilmiştir. 1936 yılında Siyasal Bilgiler Okulu Ankara'da eğitimine başlamıştır. 1950 yılında Siyasal Bilgiler Okulu 5627 sayılı Kanunla Siyasal Bilgiler Fakültesi adı ile Ankara Üniversite'sine katılmıştır. Başlangıçta okulun Siyasi ve İktisadi Bilimler Fakültesi adı ile Ankara Üniversitesi'ne katılması düşünülmüş ancak Siyasal Bilgiler Okulu isminin tarihi değeri göz önüne alınarak Siyasal Bilgiler Fakültesi adı kabul edilmiştir.[26]

Yüksek öğretim kurumları içerisinde mesleklerinin ve okullarının kökeninin Enderun'a dayandığını açık ve net bir şekilde ifade edenler "Mülkiyeliler" yani siyasal bilgiler fakülteleri mezunlarıdır. Mülkiyelilerin kendi tarihlendirmeleri ve tarifleri ile son 150 yıl mülkiyelilerin yönetime mühürlerini vurduklarını dönem özelliğini taşımaktadır.

[25] http://www.siyasalvakfi.org
[26] M. Hikmet Yavuzyiğit, Mülkiye Tarihi, Ankara 1999, s. 83

Günümüzde hala kamu ve özel sektörde en saygın yöneticiler ve yönetim alanında bilim üreten akademisyenler siyasal bilgiler fakültelerinden yetişmektedir.

6.2.4. Askeri Eğitim Kurumları

6.2.4.1. Askeri Liseler

1835 yılında Mekteb-i Harbiye (Harp Okulu) II. Mahmut'un katıldığı bir törenle açıldı. 1845 yılında alınan bir kararla harp okuluna öğrenci yetiştirmek amacıyla askeri liseler açıldı. Bu dönemde açılan askeri liselerin üçü halen varlıklarını devam ettirmektedirler. Bunlar, İstanbul'daki Kuleli Askeri Lisesi, Bursa'daki Işıklar Askeri Lisesi ve İzmir'deki Maltepe Askeri Lisesi'dir.[27]

Işıklar Askeri Lisesi Yunanlılar'ın Bursa'yı işgal etmesinden bir hafta önce bir kısım öğrenci Harp Okulu'na diğerleri ise evlerine gönderilmiş ve okulda öğretime ara verilmiştir. Kurtuluş Savaşı'nı müteakip 28 Kasım 1922 tarihinde tekrar "Askeri İdadi" adıyla açılmıştır. Bursa Askeri İdadisi, 1926 yılında "Bursa 2'nci lisesi" adı altında M.E.B.lığı`nın idaresine bırakılmış, görülen lüzum üzerine aynı sene M.S.B.lığı'nın yönetimine tekrar girmiş ve "Bursa Askeri Lisesi" adını almıştır. 1928 yılından itibaren okulun ilk beş sınıfı ve sonraki senelerde de her sene birer sınıf olmak üzere ilk ve orta kısımları kaldırılmış, yalnız lise kısmı kalmıştır. Bursa Askeri Lisesi, 31 temmuz 1961 yılında tekrar lağv edilmiş, bina ve tesisler önce 1'inci Ordu İstihbarat birliğine, bir yıl sonra da personel okuluna teslim edilmiş ve bu durum haziran 1974 tarihine kadar devam etmiştir. Bursa Askeri Lisesi, açılışından 129 yıl sonra ikinci kez, "Işıklar Askeri Lisesi" adı ile, 28 haziran 1974 tarihinde hizmete girmiştir.[28] Günümüzde Işıklar Lisesi Hava Lisesi olarak eğitimlerini sürdürmekte, Hava Harb Okulu'na kaynaklık etmektedir.

XVIII. yüzyıla kadar babadan oğula geçen denizcilik mesleği, Deniz Lisesi'nin kuruluşuyla bilimsel bir nitelik kazanmıştır. Okul, "Gemi Seyri" bölümüyle 1834 yılında Kasımpaşa'dan Heybeliada'ya nakledilmiş, ancak 1838 yılında tekrar Kasımpaşa'ya dönmüştür. Kesin olarak Heybeliada'ya konuşlanma 1851 yılında gerçekleşmiştir. Okulumuz faaliyetlerini bu tarihten itibaren İkinci Dünya Savaşı yılları hariç Heybeliada'da sürdürmüştür. 1941-1946 yılları arasında eğitim-öğretim faaliyetleri Mersin'de devam ettirilmiştir. 1924'te "Eğitim Birliği Yasası'nın kabulüyle okul, Deniz Lisesi ve Harp Okulu olarak iki kısma ayrılmış; okulun adı 1928'de "Deniz Harp Okulu ve Deniz Lisesi

[27] http://egitek.meb.gov.tr/Aok/Aok_Kitaplar/AolKitaplar/Tarih_4/5.pdf
[28] http://www.isiklar.tsk.tr/tarihce.asp

Komutanlığı" olarak değiştirilmiştir. İki komutanlık, 1963-1964 Eğitim-Öğretim Yılı'ndan itibaren Heybeliada'da iki ayrı mekanda eğitimlerini sürdürmüş; Deniz Harp Okulu'nun 1985 yılında Tuzla Kampüsüne taşınmasıyla 1985-1986 Eğitim-Öğretim Yılı'ndan başlayarak Deniz Lisesi, Deniz Harp Okulu'ndan boşalan tarihi tesislerde eğitim öğretime başlamıştır.[29]

İzmir'de eğitimlerini sürdüren Maltepe Askeri Lisesi ile İstanbul'da eğitim veren Kuleli Askeri Lisesi Kara Kuvvetleri Komutanlığı bünyesinde Milli Savunma Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak eğitim faaliyetlerini sürdürmektedir.

18. Yüzyıl sonundan itibaren tımar sisteminin bozulmasına bağlı olarak tımarlı sipahilerin bozulması, 1826 yılında Yeniçeri Ocağı'nın kaldırılması, 1683'ten itibaren cephelerdeki başarısızlıklar Osmanlı devlet adamlarını askeri alanda ıslahat yapmaya zorlayacaktır. Bu dönem modern anlamda askeri eğitim kurumlarının temellerinin atıldığı dönemdir. 19. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren askeri idadiler ortaöğretim düzeyinde eğitim veren okullar olarak Enderun'un bırakmış olduğu boşluğu dolduracaklardır.

6.2.4.2. Harp Okulları

II. Mahmud 1826 yılında Yeniçeri ordusunu lağvetti. Yeni ordunun en ciddi eksikliklerinden biri subay yokluğu idi. Asker kolayca bulunabiliyor ve hizmete çağrılabiliyordu; yeni talim ve silahların öğretilmesi de başedilmez güçlükler göstermiyordu. Ancak, ehliyetli bir subay kadrosunun yetiştirilmesi başka bir şeydi. Topçu ve istihkamda teknik bakımdan eğitilmiş bir subaylar nüvesini sağlayan bir kaç batılı dönme ve maceracı vardı. Bunlar dışında yeni ordunun bütün sınıfları dehşetli bir ehliyetli subay sıkıntısı içindeydi. Kısmen bu ihtiyacı doldurmak, kısmen de buna paralel ehliyetli sivil memur ihtiyacını karşılamak için, Mahmut eğitime gittikçe artan bir önem veriyordu. Önce öğrenmeğe sonra da öğretmeğe yetenekli ve istekli yeterli bir insan kadrosu olmadıkça, bütün reform binası çökmeğe mahkumdu. İki okul - sırayla 1773 ve 1793 de kurulan kara ve deniz mühendis okulları - zaten mevcuttu. Bunlar zor günler yaşamış, fakat şimdi tekrar canlandırılarak çalışmağa koyulmuşlardı.

1827 de, kuvvetli muhalefete rağmen, Sultan Paris'e dört öğrenci göndermek gibi devrimci bir adım attı; daha sonra bunları diğerleri izledi . Bu adım, Mahmut'un diğer reformlarının çoğu gibi, 1826 da ve daha önce Paris'e bir sürü öğrenci göndermiş olan Mehmet Ali'nin örneğini izlemişti. Mahmut, kendileri için çeşitli Avrupa başkentlerinde yer

[29] http://www.denizlisesi.k12.tr/orta/liseTarihce.html

bulunan bir yığın kara ve deniz Harb okulu öğrencileriyle işe başladı. Bunlar Avrupa'ya giden büyük bir öğrenci kitlesinin ilk öncüleri oldular. Bunlar, dönüşlerinde, ülkelerinin değişmesinde pek büyük bir rol oynadılar.[30]Harb okulları bu özellikleri ile sadece bir eğitim kurumu değil Türk modernleşmesinin de öncüleri haline geldiler.

1834 yılında İstanbul'da kurulan Kara Harp Okulu, farklı mekânlarda eğitim ve öğretim verdikten sonra 25 Eylül 1936 tarihinde Ankara'ya nakledilerek yeni yapılmış olan binasında (ATATÜRK Sitesi) eğitimine başlamıştır. İki yıl olan eğitim süresi 1948 yılında üç yıl, 1963 yılında iki yıl, 1971 yılında üç yıl, 1974 yılında dört yıl olarak düzenlenmiştir.

1974 – 1991 yılları arasında Makine, İnşaat, Elektrik – Elektronik, Yönetim/İşletme bölümlerinden lisans düzeyinde eğitim veren Kara Harp Okulu, 1991 – 1992 Eğitim ve Öğretim Yılından itibaren Sistem Mühendisliği programına aşamalı olarak geçmiştir. Sistem Mühendisliği akademik programından ilk mezunlarını 1994 yılında vermiştir.

11 Mayıs 2000 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde kabul edilen ve 17 Mayıs 2000 tarihinde resmî gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren Harp Okulları Kanunu ile Kara Harp Okulu "yüksek öğretim kurumları" içerisinde "üniversiteler" ile birlikte sayılmış, çağdaş bir yüksek öğretim kurumu olarak, üniversite yapısı çerçevesinde teşkilatlanmasının yasal dayanağı oluşmuştur.

Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsünde yüksek lisans programları 24 ay süreli, doktora programı ise 4 yıl süreli olarak uygulanmaktadır. Tezli olarak icra edilen 7 (yedi) yüksek lisans ve 4 (dört) doktora programı bulunmaktadır.[31]

Tuzdaki modern Deniz Harp Okulu tesisleri, 1985 yılında Cumhurbaşkanı Kenan EVREN tarafından hizmete açılmış ve Heybeliada'daki tesisler Deniz Lisesi Komutanlığı'na devredilmiştir.

1988-1989 yılında üç bilimsel dalda ilk mezunlar verilmiştir. 1990 yılının başında Harp Okulları'nın statüsü ve 1462 sayılı Harp Okulları Kanunu'nun 2 nci maddesinde yer alan "Lisans Düzeyinde Eğitim" kavramı tartışılmaya başlanmıştır. Genelkurmay Başkanlığı'nca, Harp Okulu'ndan mezun olacak subaylara herhangi bir fakültede lisans tamamlama eğitimine gerek duymayacak şekilde belli bir dalda lisans düzeyi eğitim/öğretim verilmesi

[30] Bernard Lewis, Modern Türkiye'nin Doğuşu, Ankara 1996, s. 84
[31] www.kho.edu.tr

emredilmiştir. Bu emir üzerine YÖK'ün mühendislik çerçeve programı Boğaziçi, İTÜ ve ODTÜ programları da gözden geçirilerek yeniden düzenlenen programlar 1991-1992 yılında uygulanmaya başlanmış ve 1993-1994 yılında ilk mezunlar verilmiştir.[32]

Hava Harp Okulu da Türk Silahlı Kuvvetleri'nin üstün nitelikli havacı subaylarını yetiştirmek maksadı ile kurulmuştur. İstanbul Yeşilköy'de eğitimlerini devam ettirmektedir. Hava Harp Okulu mezunları da diğer harp okulu mezunları gibi lisans düzeyinde diploma alarak mezun almakta ve diğer eğitimleri ile birlikte Hava Kuvvetleri Komutanlığı'ndaki saygın görevlerine başlamaktadırlar.

Harp okulları sadece T.S.K. personelini değil, Arnavutluk, Azerbaycan, K.K.T.C., Türkmenistan, Ürdün, Kazakistan, Pakistan, Bangladeş gibi dost ve müttefik ülkelerin de subaylarını da eğitmektedir. [33]

6.2.4.3. Harp Akademileri ve Enstitüler

TSK eğitim felsefesi; tevdi edilen her türlü vazifenin en iyi şekilde başarılmasının ancak çok iyi eğitilmiş ve yetiştirilmiş personel ve birlikler ile sağlanabileceği şeklinde özetlenebilir. Türk Silahlı Kuvvetlerinde eğitim kavramı ile tüm eğitim-öğretim faaliyetleri ifade edilmektedir. Tek erin eğitilmesinden en yüksek seviyedeki Harp Akademileri eğitimine, küçük bir birliğin harbe hazırlık eğitiminden büyük çaplı müşterek tatbikatlara kadar tüm eğitim faaliyetleri aynı felsefe altında icra edilmektedir.

Türk Silahlı Kuvvetlerinde uygulanan eğitimin temel özelliklerini ise 4 ana başlık altında toplanmaktadır. Bunlar;

- Uygulama (pratiğe yönelik),
- Rekabet,
- İdeale ulaşma çabası,
- Eğitimde etkinlik olarak sıralanabilir.

Uygulama ile; eğitim ve öğretimin görev merkezli olması, uygulamaya yönelik olması ve başarıyı geliştirici olması kastedilmektedir. Rekabet ile; eğitim için belirlenen ve devamlı güncelleştirilerek yükseltilen standartlara ulaşma konusunda yarışma kast edilmektedir. İdeale ulaşma ile; eğitimde devamlı mükemmele ulaşmanın hedef alınması, ideale en fazla yaklaşan askerin ya da birliğin başarıya ulaşmış kabul edilmesi kast edilmektedir. Eğitimde

[32] http://www.dho.edu.tr/tarihce/dho_tarihce.html
[33] http://www.dho.edu.tr/pusula/63/misafiryemek.html

etkinlik kavramı ile; birey ve birlik eğitimini birlikte düşünme, arzu edilen başarıya ulaşmak için iyi eğiticiler, imkanlar ve yeteneklerin dengeli olarak bir araya getirilmesi kast edilmektedir.

TSK eğitim sistemi; subay, astsubay, erbaş ve erlere askerlik sanatını öğretmek amacıyla oluşturulmuş okul ve okul sonrasını da içeren bir eğitim-öğretim sistemidir. TSK eğitim sistemi Türk millî eğitim sistemi ve yüksek öğretim sistemi ile paralel bir yapı içerisindedir. Subay ve astsubayları yetiştirmek için sistem içerisinde yer alan askerî okullar şunlardır:

- TSK ortaöğretim kurumları
- Ön lisans düzeyinde eğitim-öğretim yapan askerî okullar,
- Lisans düzeyinde eğitim-öğretim yapan askerî okullar,
- Lisans üstü eğitim-öğretim kurumları.

TSK personel yetiştirmede yüksek öğretim sistemimiz içinde yer alan üniversitelerden de yararlanmaktadır. Fakülte ve yüksek okullarda eğitim gören askerî personel, harp okullarında yetiştirilmeyen sınıflardaki personel ihtiyacını karşılamaktadır.

TSK bünyesindeki diğer bir yüksek öğretim kurumu da Gülhane Askerî Tıp Akademisidir. Gülhane Askerî Tıp Akademisi, Türk Silahlı Kuvvetlerine muvazzaf askerî tabip ve gerektiğinde diğer sağlık bilimleri alanında askerî personel yetiştiren bir yüksek öğretim kuruluşudur.

Gülhane Askerî Tıp Akademisi;

- Lisans düzeyinde Gülhane Askerî Tıp Fakültesi,
- Yüksek lisans düzeyinde Sağlık Bilimleri Enstitüsü,
- Lisans düzeyinde Hemşirelik Yüksek Okulu,
- Ön lisans düzeyinde Sağlık Meslek Yüksek Okulundan oluşur.

Türk Silahlı Kuvvetlerinde lisans üstü düzeyde eğitim öğretim veren kurumlar aşağıdadır.

- Kara Harp Akademisi - İstanbul
- Deniz Harp Akademisi - İstanbul
- Hava Harp Akademisi - İstanbul
- Silahlı Kuvvetler Akademisi - İstanbul
- Millî Güvenlik Akademisi - Ankara

- Harp okulları ve Harp Akademisi bünyesindeki enstitüler.

Harp Akademileri; Türk Silahlı Kuvvetlerine bilgi çağının ihtiyaçlarını karşılayabilecek komutanlık ve karargâh subayı niteliklerine sahip kurmay subay yetiştiren, kurmay subayların müşterek/birleşik karargâh ve birliklerin faaliyetlerini yönetecek tarzda öğrenim yapan, millî güvenlik konularında bilgi ve yetenek kazandıran, özellikle, jeostratejik ve jeopolitik konular ile askerî harekât konularında araştırma ve geliştirme yapan bir bilim ve ihtisas kuruluşudur.

Kurmay subaylar, Harp Akademileri "Ulusal ve Uluslararası Güvenlik Stratejileri Yönetim ve Liderlik" yüksek lisans programından mezun olmaktadır. Ayrıca kurmay subaylar Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Uluslararası İlişkiler, Personel Yönetimi, Uluslararası İşbirliği ve Ulusal Güvenlik konularında doğrudan doktora sınavlarına katılabilmeleri Yükseköğretim Kurulu Başkanlığınca uygun görülmüştür.

Silahlı Kuvvetler Akademisinde; Kuvvet Harp Akademilerinden mezun olan kurmay subaylara müşterek ve birleşik karargâh ve birlikler seviyesinde planlama, yönlendirme ve kontrol teknikleri ile bu karargâh ve birliklerin faaliyetlerini yönetecek tarzda eğitim verilmektedir. Bütün kurmay subaylar bu akademide beş ay süre ile eğitim görmektedirler.

Kuvvet Harp Akademileri ve Silahlı Kuvvetler Akademisinde dost ve müttefik ülke subayları da eğitim-öğretim görmektedir. Millî Güvenlik Akademisinde; devletin millî güvenliğini, millî güvenlik politikasını ilgilendiren ve etkileyen konularda beş ay süreyle en yüksek düzeyde eğitim-öğretim yapılmaktadır. Bu akademide; general/amiral, albay ve yarbay rütbesindeki subaylar ile yüksek okul mezunu müsteşar, müsteşar yardımcısı, büyükelçi, elçi, kaymakam, genel müdür, genel müdür yardımcısı, bölge müdürü, işletme müdürü, daire başkanı ve emsali görevlerde bulunan veya bu görevlere atanmaya aday olan, en az bir yabancı dil bilen yöneticiler eğitim görmektedir.[34]

6.3. Özel Eğitim Kurumu: "Bilim ve Sanat Merkezleri"

T.C. Milli Eğitim Bakanlığınca 1992 yılında zamanın Milli Eğitim Bakanı Köksal Toptan tarafından özel gereksinimli çocukların eğitimlerini sağlamak amacıyla Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuş, yazar genel müdür olarak göreve atanmış ve Genel Müdürlük teşkilat yapısı bünyesinde idari, rehberlik ve özel eğitim

[34] http://www.tsk.tr/5_EGITIM_OGRETIM/5_1_TSK_Egitim_Sistemi_ve_Kurumlari

olmak üzere 3 daire başkanlığı ve bunlara bağlı 25 şube oluşturulmuştur. Özel eğitime gereksinimi olan engel gruplarına ilişkin ayrı şubelerle birlikte, üstün yeteneklilerin eğitimleri şubesi kurulmuş ve çalışmalar başlatılmıştır. Ülkemizin mevcut ekonomik, sosyal, kültürel ve eğitim şartları dikkate alınarak, daha fazla sayıda üstün yetenekli çocuğa en uygun modelle ulaşılabilmesi için, farklı ülkelerde uygulanan modeller incelenmiş, uygulanabilirlikleri tartışılmış ve yazarın, daha önceki akademik çalışmaları da temel alınarak ülkemiz şartlarına uygun yeni bir model geliştirilmiştir. Bu model Prof. Dr. Dönmez'in kendi çalışmalarında "Ek Ders Uygulama Okulu" olarak isimlendirdiği daha sonra Bilim ve Sanat Merkezi olarak adlandırdığı, pilot proje olarak beş ilde (Ankara, İstanbul, İzmir, Bayburt ve Denizli) öğrenci seçimi, öğretmen seçimi ve eğitimi, aile eğitimi ve bina hazırlıkları ile başlatılan ve bugün sayıları 50'yi aşan bir uygulamadır. Böylece, yıllar sonra ülke tarihinde üstün yetenekli çocuklarımız için yasal mevzuatı olan sistemli bir eğitim merkezi ve programı başlatılmıştır. Bilim Sanat Merkezleri, Genel Müdürlük ilgili personelinin, bu merkezlerin yönetici ve öğretmenlerinin ve merkezlerde yetişen çocukların ve ailelerinin katkıları ile gelişmiş ve yaygınlaştırılmıştır.[35]

Bilim ve Sanat Merkezi, okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarına devam eden üstün veya özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan bağımsız özel eğitim kurumudur.

Okul öncesi ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki üstün veya özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitimleri dışındaki zamanlarda ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim aldıkları bir merkezdir. Merkeze öğrenciler örgün eğitim kurumlarındaki öğretmenlerinin Bakanlıkça hazırlanan gözlem formatı kriterlerine göre aday gösterilirler. Aday gösterilen öğrenciler Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanan grup değerlendirmesi testine alınırlar. Test sonucunda yeterli performansı gösteren öğrenciler bireysel incelemeye alınır, bireysel incelemeyi Milli Eğitim Bakanlığı uzmanları yapar. Konunun uzmanlarınca üstün yetenekli olduğu tespit edilen öğrenciler Bilim ve Sanat Merkezinde eğitime alınırlar.

Kayıtları yapılan öğrenciler, hazır bulunmuşluk düzeyi ölçüldükten sonra merkezce;

a) Uyum Programı,

b) Destek Eğitimi Programı,

[35] Necate Baykoç Dönmez, "Bilim Sanat Merkezleri'nin Kuruluşu ve İşleyişinde Yapılması Gereken Düzenlemeler", Bildiriler, s. 71

1- İletişim Becerileri Programı
2- Bilimsel Çalışma Yöntemleri Programı
3- Bilgisayar Programı
4- Yabancı Dil Programı
5- Problem Çözme Teknikleri Programı
6- Grupla Çalışma Teknikleri Programı
7- Öğrenme Yöntemleri Programı
8- Sosyal Etkinlikler Programı
9- Araştırma Teknikleri Programı
c) Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı,
d) Özel Yetenekleri Geliştirme Programı,
e) Proje Üretimi Programı
gibi alanlarda eğitim programlarına alınırlar.

Süresi Merkezce belirlenen her eğitim aşaması, süreci içinde ve süreç sonunda, rehber ve lider öğretmenler tarafından programların öğrencilere yönelik değerlendirmeleri yapılır ve değerlendirme raporları hazırlanır.

Merkezde uygulanacak eğitim-öğretim programları, aşağıda belirtilen ilkeler çerçevesinde hazırlanır ve geliştirilir:

a) Programlar, Öğrenci Merkezli Eğitim anlayışına göre, disiplinler arası ilişkiler dikkate alınarak ve modüler yapıda hazırlanır.

b) Programlar, lider öğretmenlerin rehberliğinde bireysel öğrenmeye uygun olarak uygulanır.

c) Programlar, öğrencilerin yaratıcılığını, sorunlara farklı yaklaşım ve çözüm bulma becerilerini geliştirecek ve yetişkinlik dönemlerindeki koşularla hazırlayacak nitelikte düzenlenir.

d) Özel yetenekleri geliştirmeye yönelik programlar, disiplinler ve disiplinler arası ilişkiler dikkate alınarak herhangi bir disiplinde derinlemesine veya ileri düzeyde bilgi, beceri, tutum ve davranış kazanma amacıyla gerçekleştirilir.

Merkezdeki etkinliklerin temelinde proje üretme ve geliştirme çalışmaları yatmaktadır. Proje hazırlama ve geliştirme konularında bilgi ve beceri kazandırmak üzere kurumdaki lider öğretmenler aracılığıyla gerekli ön öğrenmeler sağlanarak Proje Yönergeleri hazırlanıp örnekler sunulur. Lider öğretmenler, öğrencilerin önerilerini de göz önüne alarak proje konularını belirlerler

Öğrenciler ilgi, yetenek ve tercihlerine göre 3-5 kişiden oluşan proje gruplarına ayrılır ve kendi seçtikleri proje üzerinde çalışırlar. Gerektiğinde bireysel proje üretme çalışmaları da yapabilirler. Projelerin gerçek yaşamla ilgili, sorun çözmeye ya da herhangi bir gereksinimi karşılamaya yönelik olması esastır. Proje konularının belirlenmesi, seçilmesi ve sonuçlarının değerlendirilip geliştirilmesinde çevredeki iş yerleri, üniversiteler, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılır. Projeler zaman zaman ilgili iş yerlerinde geliştirilebileceği gibi gerektiğinde uygulayıcı kişilerden uzman desteği de sağlanır. Projelerin konusu ve seçiminde sınırlama gözetilmez. Her türlü üretim, hizmet, bilimsel çalışma ve sanat etkinlikleri projelendirilebilir. Projeler, disiplinler arası çalışma ve farklı becerilerin sentezini gerçekleştirmeye yönelik hazırlanır. Yöntem olarak öğretmenlerin öğrencilere öğretmesinden öte, kendi seçecekleri projeler etrafında kendilerinin geliştirdikleri çözümü uygulamaları ve bu süreç içerisinde öğrenmeleri temel alınır. Böylece öğrenciler, lider öğretmenler rehberliğinde plânlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını yaparak, yaşayarak, öğrenen; üreten, sorun çözen, yaratıcı düşünebilen, bilimsel araştırma ve buluş yapabilen bireyler olarak yetiştirilir.

Merkezdeki eğitim ortamları,

a) Her türlü çevre koşullarına açık,

b) Çok amaçlı,

c) Sosyal ve psikolojik yönden iş birliğine uygun ve motive edici olacak şekilde düzenlenir.

Bilim ve Sanat Merkezleri Uygulamasının Olumlu Yönleri: Bilsem'e devam eden öğrencilerin birbirlerine güvenlerinin geliştiği, öğrencilerin Bilsem'li olduktan sonra örgün eğitim kurumlarındaki diğer arkadaşları ile daha güçlü iletişim kurabildikleri, liderlik özelliklerinin farkına vardıkları, özgüvenlerinin oluştuğu ve geliştiği, yalnızlık yerine kendileri gibi düşünebilen arkadaşlarla, arkadaşlık duygularının geliştiği, ekip olabildikleri, ekip ruhu içinde sinerji yaratabildikleri, kendilerini ifade etme becerilerinin arttığı, toplam kalite anlayışının Bilsem'lerin genel felsefesi olduğu, Bilsem'e devam eden öğrencilerin hayal dünyalarının geliştiği, hayallerini seslendirebildikleri, okuma ve araştırma alışkanlıklarının arttığı gözlenmiş ve tespit edilmiştir.

Bilim ve Sanat Merkezleri Uygulamasının Önündeki Engeller: Bilim ve Sanat Merkezleri bir Örgün Eğitim Kurumu değildir. Değişik ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarından üstün veya özel yetenekli olduğu tespit edilen öğrenciler, okul saatleri dışında

Bilsem'e devam etmektedirler. Büyük şehirlerde (Ankara, İzmir, İstanbul, Bursa gibi) geniş bir yerleşim alanı ve şehir trafiği nedeni ile Bilsem'e gelen öğrenciler devam konusunda zaman ve ekonomik açıdan sıkıntı çekmektedirler. Bilsem'lerin henüz yeni oluşan kurumlar olması nedeni ile yönergesinin dışında öğretmenlerin özlük hakları ile ilgili yönetmelik ve kanunlarda düzenleme çalışmalarının olmaması nedeni ile oluşan sıkıntılar vardır. Merkezlerin donanımının karşılanması hususunda maddi zorluklar yaşanmaktadır.

Tanılamalarda ve aday gösterme aşamasında öğretmenlerin yeterince bilgi sahibi olmalarının sağlanamadığı, bu nedenle aday gösterme işleminde amaca tam olarak ulaşılamamaktadır. 500 mevcutlu bir ilköğretim okulundan 380 kişi üstün yetenekli olarak önerilebilmektedir.

Merkeze atanan öğretmenlerin bir süre sonra üniversitelere ve daha cazip kurumlara geçme vb. sebeplerle, sirkülâsyonun fazla olması ve bunun sonucu Bilsem'in eğitim modelini öğretmenlere kavratmada ve uygulama tecrübesi kazanmalarını sağlamada eğitimi aksatacak sıkıntılar yaşanmaktadır.

Bazı öğrencilerin kendilerine tanınan ayrıcalıktan ve geniş imkânlardan dolayı şımardıkları, kendine güven duygusunun aşırı artması yüzünden derslere iyice boş verdiğinin gözlenmiştir.[36] Merkezin ve işleyişinin iyi tanıtılmadığı, merkezde uygulanan programlar hakkında örgün eğitim kurumlarının müdür ve öğretmenlerinin kurumun varlığından bile haberdar olmadığı anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin girecekleri bütün sınavlarda başarılı olması istenmekte, merkez, dershane veya etüt merkezi olarak algılanmakta, Veliler, öğrencilerinin sayısal ve fen branşlarına devam ettirilmesi için merkez öğretmeni ve idarecilerine baskı yapmaktadırlar. Ayrıca seçilen öğrencinin alanıyla ilgili hemen projeler yapması beklenmektedir. Bunun engellenebilmesi için merkezin faaliyet şeklinin açıklanacağı veli eğitim etkinlikleri aralıklarla devam ettirilmelidir.

İlköğretim 8. sınıfa devam eden öğrencilerde liselere geçiş sınavları hazırlıklarından dolayı yoğun devamsızlıklar yaşanmaktadır. 8. Sınıfta devam etmeyen öğrenciler merkezden uzak bir ortaöğretim kurumuna yerleşmesi halinde merkez ile ilişiğini tamamen koparmakta eğitimlerini yarıda bıraktıkları için herhangi bir projeyi tamamlayamamaktadırlar. Almış oldukları iki-üç yıllık eğitim de maddi olarak hem velilere hem de kamuya zarar verdiği gibi

[36] Metin Uzun-Eftal Çeki-M. Aydın Köse-Nuray Çapkan- Mustafa Ruhi Şirin, a.g.m., s. 61

eğitimi alabilmek için sırada bekleyen pek çok öğrencinin hakkının zayi olmasına da neden olmaktadır. Merkezlerdeki yüksek oranlı devamsızlıkların bertarafı için çözüm arama yerine, merkez idareleri kayıt silme yolu ile işin kolaycılığına kaçmaktadırlar.

Merkezler Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi ile kendilerine has mevzuata sahip olma çalışmaları başlatılmasına rağmen; yönetmelik çalışmaları sonlandırılamamıştır. Bu nedenle ortaya çıkan bazı ihtilaflar M.E.B.'nın diğer özel öğretim ve örgün öğretim kurumları için hazırlamış olduğu mevzuata göre çözümlenmeye çalışılmaktadır. Mevzuatının oturmamış olmasından dolayı kendi iç denetim sistemine de sahip değildir.

Bilsem'lerin öğretmenleri Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan hizmet içi eğitim ve seçme kriterlerine göre seçilmelerine rağmen, bazı merkez idareleri görevlendirme öğretmen çalıştırarak kadro öğretmen atamalarını engel olabilmektedirler.

Tüm eksiklik ve aksaklıklara rağmen Bilsem öğretmenlerinin fedakarane gayretleri ve merkez teşkilatındaki Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ndeki yetkililerin esnek, olumlu, anlayışlı ve yapıcı tavırları merkezlerin gelişimlerinde ve başarılarındaki artış somut olarak izlenebilmektedir. Ülkemizin, devletimizin ve milletimizin geleceği adına bu tür hizmetlerde aksamalar ve sorunlar hizmete ket vurmamalı bilakis Bilsem felsefesine göre acilen çözüme kavuşturulmalı ve çözüm adına ilgili ve yetkililer üzerilerine düşen sorumlulukları yerine getirmelidirler.

7. SONUÇ VE ÖNERİLER

Enderun Eğitim Sistemi'nin sorgulandığı ve bu sistemin Cumhuriyet eğitim kurumlarına etkilerini araştırdığımız bu çalışmamızda öncelikli olarak Enderun Eğitim Sistemi'nin çok iyi anlaşılması ve buradan elde edilecek veriler ile sağlıklı bir sistem değerlendirmesi yapabileceğimiz düşüncesi ile çalışmaya başlanmıştır.

Çalışmada "Enderun teşkilatının, Enderun'un içinde var olduğu Osmanlı eğitim teşkilatının ve daha üst yapıda Osmanlı Devleti teşkilatının, etkilerini sorguladığımız Cumhuriyet devri eğitim teşkilatı ve teşkilatın altındaki unsurların ve tüm unsurların birbiri ile ilişkilerinin "Sistem Yaklaşımı" ile incelenmesinin daha sağlıklı ve bütüncül imkanlar tanıması söz konusu yaklaşımı tercih sebebi yapmıştır.

Enderun Sistemi'ni girdileri, dönüşüm süreci, çıktıları, çevresel etkenleri, kurumsal yapısı ve geri dönütleri ile tam olarak ortaya koyabilmek için Enderun'un Osmanlı devlet teşkilatı ve devlet teşkilatının alt sistemi eğitim teşkilatı içerisindeki yerini tespit etme yoluna gidilmiştir.

Enderun Sistemi'nin etkileri sorgulanırken Enderun'un en güçlü olduğu Osmanlı klasik devri esas alınmıştır. Fakat, süreci, dönüşümü ve Cumhuriyet kurumları ile ilişkilerini açıklayabilmek için kuruluşundan etkisini kaybedip yerini modern eğitim kurumlarına terk edinceye kadar tüm evrelerine yer verilmiştir.

Enderun'daki sistem aydınlatılmaya çalışılırken öncelikli olarak Enderun'da yaşamış ve sistemin birer parçası olan Hafız İlyas Efendi, Tayyarzade, Avni Ali'nin eserlerinden tenkide tabi tutularak yararlanılmıştır. Kavanin-i Ali Osman, Kavanin-i Yeniçeriyan ve diğer Kanunnameler de sistemin teorik kısmını ifade ederken yararlanılan kaynaklardır. Sistemin uygulamadaki yönü ise çeşitli hatırat, sicil kayıtları, harcama cetvelleri, ders programları gibi vesikalardan yararlanılarak ortaya konmaya çalışılmıştır. Enderun ile ilgili her bölüm ele alınırken zikredilen yöntemin haricinde bu alanda çok değerli eserler vermiş ve eserleri hala akademik çalışmalarda kaynak olarak kullanılan Uzunçarşılı, Köprülü, İnalcık, Ortaylı, İhsanoğlu, Halaçoğlu gibi değerli akademisyenlerin eserleri olası yanlışların önüne geçmek için pusula ve yol haritası olarak kullanılmıştır. Fakat, bu başvurular sırasında veriler ile ilgili herhangi bir şek şüphe oluşmaz iken verilerden elde edilen yorumlar da eşsiz tarihçilerin bile zıt beyanlarda bulunduğu tespit edilmiştir.

Cumhuriyet devri kurumları hakkındaki verilerin derlenmesinde ise Milli Eğitim Mevzuatı, antlaşma metinleri ve kurumların kendi resmi beyanlarından oluşan tarihçelerinden yararlanılmıştır. Eksik kalan kısımlar ise akademik çalışmalardan elde edilen destek ile tamamlanma yoluna gidilmiştir.

Tüm kurumlar için sistem yaklaşımının önerdiği girdi-değişim süreci-çıktı-geri dönüt formülü uygulanmıştır. Her kurumun kendi içinde de alt sistemlere bölünebileceği ve yeni araştırmalara konu olabileceği anlaşılmıştır.

Kurumsal düzlemde düşünüldüğünde her eğitim kurumu, içerisinde bulunduğu eğitim sistemi çerçevesinde kendi geleneklerini, eğitimi icra etmek suretiyle inşa eder. Elbette bu inşa olayı uzun bir süreç gerektirir. Sözgelimi Türkiye'de Fen Liseleri ve Anadolu liseleri, kurumsal düzeyde mevcut eğitim sistemi çerçevesinde farklılıkları ile kendi geleneklerini oluştururlar. Yine benzer bir şekilde Türk Eğitim Sistemi, tarihselliği, mevcut bütün eğitim etkinliklerinin uygulanması, biçimi, koordinasyonu, bütün içerisindeki farklılıkları ve değişimi-gelişimi ile bir sistem olarak kendi geleneğini inşa eder. Bu inşa, kendinden önceki devletlerin (Osmanlı, Selçuklu) eğitim geleneği üzerine yapılır. Diğer bir deyişle toplumsal yanı ağır basan kurumlar rejim değişiklikleri ile ortadan kalkmaz, varlıklarını korumaya bir ölçüde devam ederler. Şüphesiz ki değişme ve gelişme kaydederek. Tıpkı Anadolu Selçuklu Devletinin Osmanlı'yı, Osmanlı Devletinin Türkiye Cumhuriyeti'nin kökenini teşkil ettiği gibi.

Enderun Mektebi'de 15. Asırdan itibaren kendi geleneğini oluşturmuş çağını aşmış bir eğitim kurumudur. 19. Yüzyıl başından itibaren eski etkinliğini kaybetmesine rağmen 1909 yılına kadar varlığını korumuştur. Enderun geleneğinin modern eğitim kurumlarının inşasından sonra tamamen kalktığını ve adeta bıçakla kesercesine diğer devlet kurumlarının etkilenmediklerini iddia etmek mümkün değildir. Bilakis, uygulamalı bir bilim olan eğitim geçmişten gelen tecrübeleri de aktarmaya devam ede gelmektedir. Modern eğitim kurumlarına en çok yatırım yapan III. Selim'in Nizam-ı Cedit, II. Mahmud'un Asakir-i Mansure-i Muhammediye ve Avrupa'ya öğrenci gönderme girişimleri, II. Abdülhamid'in Çerkes, Arnavud ve Kürtlerden yeni bir hassa ordusu oluşturma girişimleri yine II. Abdülhamid'in erkan-ı harp adaylarını Yıldız Sarayı'nda adeta dizinin dibinde şehzadeleri ile birlikte eğitime alması; hanedan mensuplarının iktidarda kalabilmek için hala Enderun Sistemi'ne benzer muti, seçkin bir seyfiye arayışında olduklarının göstergesidir.

19. yüzyıldan itibaren mesleklerin birbirinden ayrı ihtisas alanlarına dönüşmesine Seyfiye ilginç bir örnek teşkil eder. Osmanlının üst düzey asker-idareci sınıfını oluşturan Seyfiye bu yüzyılda hem eğitim kurumları hem de istihdam alanları itibari ile birbirinden ayrılmıştır. Harbiyeli ve Mülkiyeli, asker ve sivil ihtisas mesleklerinin oluştuğu görülür. Hz. Ömer'in hilafeti devrinde mülkiye ile adliyeyi birbirinden ayırmasından 1200 yıl sonra bu ayrım ilgin bir benzerlik oluşturmaktadır. Yedinci bölümde ele aldığımız askeri eğitim kurumları makro planda Türk modernleşmesinin öncüsü olma özelliğini de taşımaktadır. Günümüzde T.S.K. içinde hala yaşamaya devam eden yatılılık, 24 saat esasına göre hizmet anlayışı, devrecilik, sınıf içi bağlılık gibi gelenekler ile kanuna ve nizama tabi tutulmuş disiplin, tayin-atama-terfi sistemi, itaat, lokal eğitim sistemi gibi hususların ordu geleneğinin ürünleri olduğunu ve bazı uygulamaların köklerinin Enderun'a kadar inebileceğini iddia etmek abartı olmaz.

Seyfiye'den ayrılarak uzmanlaşan diğer bir ihtisas meslek grubunun da Mülkiye olduğunu ifade etmiştik. Enderun'un etkisini kaybettiği dönemde ortaya çıkan ve 150 yıllık gelişimden sonra günümüzde siyasal bilgiler fakülteleri ile iktisadi ve idari bilimler fakülteleri olarak karşımıza çıkan eğitim kurumlarının mezunlarının oluşturduğu yüksek düzey bürokratlar hala kullandıkları ve bir seçkin sınıf nitelemesi olan "Mülkiyeliler", sistemin günümüze etkilerinin şahitleridirler. S.B.F.'lilerin yayınlarından, makalelerine tarihçeleri ile ilgili tüm yayınlar Mülkiye'nin Enderun'un devamı olduğunu vurgulamaktadırlar. Mülkiyelilerin bu iddialarının tarihi belgeler ışığında herhangi bir şüpheye mahal bırakmadığı ortadadır.

Enderun'un devamının bizzat kendileri olduğunu öne süren ve bununla da gurur duydukları anlaşılan diğer bir eğitim kurumu da Galatasaray Eğitim ve Öğretim Kurumları'dır. Söz konusu kurumlar Türkiye ile Fransa arasında 1992 yılında imzalanan milletler arası antlaşma ile bugünkü hukuki statüsüne kavuşturulmuştur. Fakat kurumun geçmişi kesintilerle 19. Yüzyılın başına kadar gitmektedir. İlkokul, lise ve üniversite bölümlerinden oluşan kurumların lise bölümü yani Galatasaray Lisesi, Enderun'a hazırlık sarayı niteliğinde olan ve acemi oğlanların saray nizamı ile eğitim aldıkları ve çıkmalarının Enderun'a girme-alınma şansı olan tarihi Galata Sarayı'nın mekanında kurulmuştur. Bu haliyle kurumun II. Bayezıd'ın kurmuş olduğu Galata Sarayı'nın devamı olduğunu kabul edersek, tarihi 15. Yüzyıla kadar uzanmaktadır. Galatasaray'ın Enderun ile ilişkilendirilmesinde sadece mekansal ortaklık ve Galatasaraylıların duygusal bağlılıklarının rolü yoktur. 1868'de faaliyete geçen Galatasaray Mekteb-i Sultani'si içerdiği bölümler, öğretim programları ve terbiye metodu Enderun etkilerini bariz olarak taşımaktadır.

1868 yılında bugünkü Galatasaray'ın üçüncü aşamasını oluşturan ve Fransızca öğretime ağırlık veren bu okulun kurulması için büyük çaba sarfedenlerden biri, tıbbiye-i şahane'den mezun, o dönemin Hariciye nazırı ve daha sonra Sadrazam olan Keçecizade Fuat Paşa, diğeri ise Ali Paşa'dır. Tarihi okul ile işlevsel, mekansal ve beşeri bağlantıya mensup gençlerin yatılı bir düzende birlikte ve tam bir vicdan özgürlüğü içerisinde eğitildikleri bir eğitim ve öğretim kurumu olmuştur. 1874 yılında Sultan Abdülaziz'in iradesiyle Mektebi Aliye-i Sultaniye adı altında toplanan ve Galatasaray Hukuk Mektebi, Galatasaray Mülkiye Mühendisliği Mektebi ve Galatasaray Edebi Mektebi'nden oluşan üç tane yüksekokul açılmıştır. Bu yüksekokulların idari örgütü ile ders programları Sorbonne Üniversitesi'ne uygun bir şekilde yapılmıştır. Özellikle Mektebi Hukuk, günümüzün hukuk fakültelerinin tarihi gelişimi bakımından Batı'daki emsalleri gibi öğretim veren bir okul olmuştur.

Galatasaray Lisesi, kabul ettiği öğrenci profili ile hala seçkinlere eğitim vermektedir. Lise mezunlarının eski sistemdeki ifadesiyle çıkmaların genellikle devam ettiği kurum olan Galatasaray Üniversitesi'nin hukuk, siyaset ve uluslar arası ilişkiler disiplinlerinde seçkinliğini koruması Enderun etkisi olarak kabul edilebilir. Özellikle lise kısmındaki yatılı öğrencilerin pek çok yatılı okuldan farklı olarak oluşturdukları iç disiplin ise Enderun nizamını hatırlatmaktadır.

II. Dünya Savaşı sonrası yeniden yapılanan dünya üzerinde Türkiye de medeni milletler arasındaki yerini koruyabilmek için üstün yetenek ve zekalıların eğitimine önem vermiştir. 1960'lardan itibaren de eğitim sisteminin her kademesinde bir model arayışı başlamıştır. Ergenekon İlkokulu ve Ankara Fen Lisesi bu arayışların en bariz örnekleridir.

Üstünler için zenginleştirilmiş normal sınıf, yarı zamanlı özel sınıf, tam zamanlı özel sınıf, bağımsız çalışma, gezici öğretmen, rehber kişi, kaynak oda, özel okullar, okula erken başlama, sınıf atlama, iyi olduğu derslerde sınıf atlama, özel ileri dersler, zamanında önce okul bitirme gibi pek çok model önerisinin arasından; anadolu lisesi, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, güzel sanatlar lisesi, Tevitöl gibi ortaöğretim kurumları; Ergnenekon İlkokolu, Bayezıd İlköğretim Okulu gibi ilköğretim kurumları; Bilim ve Sanat Merkezi adı altında da özel eğitim kurumları doğmuştur. Adı geçen kurumlar için model arayışları sırasında en çok atıf yapılan eğitim kurumu ise Enderun'dur. Enderun, sistem olarak bu kurumlardan hiçbiri ile mukayese edilemeyecek kadar farklı bir sisteme sahip olmasına rağmen; üstün zekalıların ve yeteneklilerin eğitimi hepsinin ortak yönüdür. Bilsem'lerin sanat alanlarındaki faaliyetler ile programlar arasındaki yeteneğe ve başarıya göre tercih-yükselme imkanının olması da benzerlik arz etmektedir. Bu okullardaki yatılı veya gündüzlü hiçbir sistem Enderun sistemi

ile benzerlik taşımamaktadır. Fakat, daha önce başarıyla uygulanmış bir model olarak Enderun; üstün yetenek ve zekalıların eğitimi için model arayışında olanlara ilham, moral veya fikir kaynağı olmuş olabilir.

Enderun Sistemi'nin Cumhuriyet dönemi kurumlarının hiçbirinde mevcut olmayan en önemli başarısı istihdam politikasıdır. Enderun, her rütbeden ve dereceden çıkmalarına istihdam olanağı sağlarken günümüzde bunu hiçbir eğitim kurumu gerçekleştirememektedir. Aksine diplomalı işsizlik siyasetçi, bürokrat, ekonomist ve eğitimcilerin daha geniş anlamda tüm toplumun önünde çözülmesi gereken bir problem olarak beklemekte, gün geçtikçe daha karmaşık hale gelmektedir.

Araştırmamızın hedefi olmamasına rağmen ulaşmış olduğumuz bazı bulguları da şöyle ifade edebiliriz. Enderun sadece uygulanmış başarılı bir model olarak değil inkıraza uğrama nedenleri ile de günümüz problemlerine ışık tutmaktadır. Kurum nizamına uyulmaması, rüşvet, iltimas veya liyakatsiz makam mansıp elde eden idarecilerin durumu toplum barışının ve huzurunun bozulmasında önemli rol oynamıştır.

Enderun Sistemi 17. Yüzyıldan itibaren kendini yineleyememiştir. Sistemin geri dönüt mekanizması özeleştiri ve araştırma-geliştirme olgunluğuna ulaşamamıştır. Kendisini yenileyemeyen sistem önce kendisinin çöküşüne neden olmuştur. Sonra da içinde var olduğu devlet sisteminin çöküşüne etki etmiştir. Islahatlar, her dem yenilenmeye devam edebilecek dinamik bir yapıya kavuşturulamamıştır. Sistemin kendisini yenilemeye devam edememesi durağanlığı, ataleti ve çöküşü de beraberinde getirmiştir.

Enderun Sistemi'nden çıkarabileceğimiz sonuçlardan biri de şudur: Sistem, kurulduğu ve serpildiği çağda; Osmanlının çağdaşı diğer devletlerin tamamından üstün bir farklılık ortaya koymuştur. Osmanlı üstünlük çağının nedenleri de bu farklılık da aramak yanlış olmaz. Günümüzde, çağdaş medeniyetlerin ötesine geçme iddiamız devam edecek ise her alanda doğunun, batının, kuzeyin, güneyin ya da atinin modellerini neresinden? Ne kadarını? Nasıl? Kopyalamanın arayışlarını bırakıp; hepsinden farklı, hepsinden üstün, hepsinden insani, herkesin hayranlığını celb edecek modeller oluşturmalıyız.

Son tespit olarak üstün yetenek ve zekalıların eğitim konusunda belki de dünya tarihinde bir ilki başarmış medeniyetin temsilcileri olarak; Enderun pratiğinde olduğu gibi (o devre mahsus olarak normal karşılanabilir) üstün ve özel zekalıların eğitimi konusundaki devlet tekelinin devam etmesi anlamsızdır. Bu alanda faaliyet göstermek isteyen özel teşebbüsün

önü hukuken açılmalı yapılacak her türlü teşebbüse müsaade edilmelidir. Nihayetinde üstünlerin eğitimi konusundaki adımlar maalesef yetersiz kaldığı için "beyin göçü" olgusu ile karşı karşıya kaldık. Devlet, bu konuda özel teşebbüse karşı teşvikkar olmalıdır. Fakat, eğitim süreçlerinde her türlü hususta da rehberlik ve denetim yapmalıdır.

KAYNAKLAR

Akarsu, F. (2004). Enderun: Üstün Yetenekliler için Saray Okulu, *I. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi-Seçilmiş Makaleler.* İstanbul: Çocuk Vakfı.

Akgündüz, A. (1997). *Osmanlıda Harem.* İstanbul: Osmanlı Araştırmaları Vakfı.

Akgündüz, A.-Öztürk, S. (1999). *Bilinmeyen Osmanlı.* İstanbul: Osmanlı Araştırmaları Vakfı.

Akkutay, Ü. (1984). *Enderun Mektebi*, Ankara: Gazi Eğitim Fakültesi.

Akurgal, E. (1998). *Türkiye'nin Kültür Sorunları.*Ankara: Bilgi Yayınevi.

Akyüz, Y. (1999). *Türk Eğitim Tarihi.*İstanbul: Alfa.

Anonim. *Kavanin-i Yeniçeriyan*, İstanbul: Bayezıd Kütüphanesi, yazma nüshası, Dem. No: 1973.

Atsız N. (1985). *Aşıkpaşaoğlu Tarihi.* Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Baltacı, C. (1993). Osmanlı Eğitim Sistemi, *Osmanlı Ansiklopedisi* (2 7-145). İstanbul: Ağaç Yayınları.

Batdal, G. (2007). History Of The Gifted Education and Developing Creativitiy in Turkey, www.istanbul.edu.tr

Bilgili, A. Emre. (2004). Bir Türk Eğitim Geleneği Olarak Enderun'un Yeniden İnşası, *I. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi-Bildiriler*, İstanbul: Çocuk Vakfı.

Bilim, C. (1985). İlk Türk Bilim Akademisi Encümen-i Daniş, *H.Ü. Ed. Fak. Dergisi.* Ankara: 1985 2 81-104

Binark, İ. (1970). Osmanlı İmparatorluk Sarayının Enderun-ı Hümayun Teşkilatı, *Önasya Aylık Türkoloji Fikir ve Aktüalite Mecmuası*, Ankara : 53 6-8

Cin H.-Akgündüz A., (1990). *Türk-İslam Hukuk Tarihi*, İstanbul: Timaş Yayınları.

Coşkun, B. (2007). *Görsel Sanatlarda Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi İle İlgili Öğretmen Görüşleri ve Değerlendirilmesi*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi

Davaslıgil, Ü. (?) Thinking Skills Programme, *World Council for Gifted and Talented Children 17th Biennial Conference.*

Davaslıgil, Ü. (2004). Ülkemizde Üstün Yeteneklilerin Eğitiminin Tarihçesi, *I. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi-Durum Tespiti Komisyonu Ön Raporu.* İstanbul: Çocuk Vakfı.

Demirel, Ö. (1986). *Anatolian High Schools And Their Contributions To The Turkish Educational System.* Ankara: ?

Devellioğlu, F. (1993). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat*. Ankara: Aydın Kitabevi.

Dönmez, N. Baykoç. (2004). Bilim Sanat Merkezleri'nin Kuruluşu ve İşleyişinde Yapılması Gereken Düzenlemeler, *I. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi-Bildiriler* İstanbul: Çocuk Vakfı.

Enç, M. (2004). Enderun, *I. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi-Seçilmiş Makaleler*. İstanbul: Çocuk Vakfı.

Enver Naci, (1938). Enderunda Bir Külhanbeyi, *Resimli Ay Aylık Mecmua.* İstanbul: 23 s.56-57

Eren, E. (2007). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta.

Ergin, O. (1940). *Türkiye Maarif Tarihi*, İstanbul: ?

Ergün, M. (1996). *İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri.* Ankara:

yayınevi bilinmiyor.

Ersoy, Ö.-Avcı, N. (2001). *Özel Eğitim.* İstanbul: Ya-Pa.

Erünsal, İ. (1993). İslam Medeniyeti'nde Kütüphaneler, *Doğuştan Günümüze Büyük İslam Tarihi Ansiklopedisi* (14 211-306). İstanbul: Çağ Yayınları

Eryılmaz, B. (1993). Yabancı Okullar, *Osmanlı Ansiklopedisi* (7 20-21). İstanbul: Ağaç Yayınları

Eryılmaz, B. (2001). *Kamu Yönetimi*. İstanbul: Erkam Matbaası.

Eyice, S. (1978). Tarihde Küçükçekmece, *Güneydoğu Araştırmaları Dergisi.* İstanbul: 6-7 64-72.

Eyüboğlu, M. Anhegger. (1986). *Harem*, İstanbul: Sandoz Kültür Yayınları.

Ferlibaş, M. Bayrak. (1991). *XIX. Yüzyıl Osmanlı İmparatorluğunda Merkez Örgütünde Modernleşmeleler: Bab-ı Ali'nin Gelişimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Anadolu Üniversitesi

Hafız Hızır İlyas. *Letaif-i Enderun.* İstanbul: Bayezıd Kütüphanesi Nüshası, mührü okunamaz durumda olduğundan dolayı tarihi tespit edilemedi.

Halaçoğlu, Y. (1993). Osmanlı Devlet Teşkilatı, *Doğuştan Günümüze Büyük İslam Tarihi Ansiklopedisi* (12 367). İstanbul: Çağ Yayınları.

Halaçoğlu, Y. (1998). *XIV.-XVII. Yüzyıllarda Osmanlılarda Devlet Teşkilatı ve Sosyal Yapı.* Ankara: Türk Tarih Kurumu.

İhsanoğlu, E. (1999). *Osmanlı Medeniyeti Tarihi.* İstanbul: Feza Gazetecilik A.Ş.

İlgürel, M. (1999). Acemi Oğlanı, *İslam Ansiklopedisi (1 324-325)*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

İnalcık, H. (2009). *Osmanlı İmparatorluğu Klasik Çağ (1300-1600),* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

İnalcık, H. (2009). *Devlet-i Aliyye*, İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.

İpşirli, M. (2000). Enderun, *İslam Ansiklopedisi* (11 185-187). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

İpşirli, M. (2003). İlmiye, *İslam Ansiklopedisi* (22 1417). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

İpşirli, M. (2003). Kalemiye, *İslam Ansiklopedisi* (24 248-249). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Kaplan, İ. (2002). *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Karal, E. Ziya. (1946). *Selim III'ün Hatt-ı Hümayunları.* Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Kazancıgil, A. (1994). Osmanlılarda Bilim ve Teknoloji, *Osmanlı Ansiklopedisi* (7 7-231). İstanbul: Ağaç Yayıncılık.

Kılıç, R. (2008). *Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı*, orgm.meb.gov.tr

Koçel, T. (1997). *Genel İşletme*. Eskişehir: AÖF Yayınları.

Koçi Bey (Haz: Zuhuri Danışman), *Koçi Bey Risalesi*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

Koçu, R. Ekrem. (?). Osmanlı Sarayında Enderun Teşkilatı, *Hayat Tarih Mecmuası.*İstanbul: C.2, Sayı 7.

Kodaman, B. (1993). II. Abdülhamid Devrinde Eğitim ve Öğretim, *Doğuştan Günümüze Büyük İslam Tarihi Ansiklopedisi* (12 455-489). İstanbul: Çağ

Yayınları

Koparal, C. (2003). *Yönetim Organizasyon*. Eskişehir: AÖF Yayınları.

Köprülü, M. Fuat. (2004). *Bizans Müesseselerinin Osmanlı Müesseselerine Tesiri.* Ankara: Akçağ.

Kunt, M. (1995). Siyasal Tarih (1300-1600), *Türkiye Tarihi -Osmanlı Devleti-* (2 21-144). İstanbul: Cem Yayınevi.

Kütükoğlu, M. S. (1977). 1869'da Faal İstanbul Medreseleri, *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Enstitüsü Dergisi.* İstanbul: 7-8 277-392

Lewis, B. (1996). *Modern Türkiye'nin Doğuşu.* Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Mahmud Şevket. (H.1325). *Osmanlı Teşkilatı ve Kıyafet-i Askeriyesi*, İstanbul: Kanaat Matbaası.

Mantran, R.-Çev: Tanilli, S. (2004) *Osmanlı Tarihi I*, İstanbul: Adam.

Mehmet Süreyya (Haz: Kahraman, S. A.- Akbayar, N.), (1993). *Sicil-i Osmani I- VI.* İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Nizamülmülk (Haz: Sadık Yalsızuçanlar). (2000). *Siyasetname*, İstanbul: Timaş Yayınları.

Ortaylı, İ. (2003). *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Ortaylı, İ. (2008). *Osmanlıyı Yeniden Keşfetmek.* İstanbul: Timaş Yayınları.

Ortaylı, İ. (2007). *Mekanlar ve Olaylarla Topkapı Sarayı*. İstanbul: Kaynak Yayınları.

Oruç Beğ (Haz: Nihal Atsız). (1972) *Oruç Beğ Tarihi.* İstanbul: Tercüman Yayınları.

Özcan, A. (1994). Devşirme, *İslam Ansiklopedisi* (9 254-257). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

Özcan, A. (1994). Osmanlılarda Askeri Teşkilat, *Osmanlı Ansiklopedisi* (4 7-145). İstanbul: Ağaç Yayıncılık.

Özdemir, H. (2001). *Osmanlı Devleti'nde Bürokrasi.* İstanbul: Okumuş Adam.

Özkalp, E. (2008). *Örgütsel Davranış.* Eskişehir: AÖF Yayınları.

Öztuna, Y. (1992). Enderun Nedir, *Büyük Tarih Ansiklopedisi* (1 198). Ankara: Bateş Yayınları.

Öztuna, Y.(1998). *Osmanlı Devleti Tarihi "Medeniyet Tarihi".*Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Pakalın, M. Zeki. (1993). *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü* içinde (1 533). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Peçevi İbrahim (Haz: Baykal, B. Sıtkı). (1999). *Peçevi Tarihi I,* Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Sakaoğlu, N. (2008). Türkiye'de Eğitim", Forum İstanbul Ön Bilgi Raporu. 21.10.2008, http://etarih.com/makeleler.htm

Shaw, Standford J.-Shaw, Ezel Kural. (2000). *Osmanlı İmparatorluğu ve Modern Türkiye.(2)* İstanbul: e-Yayınları.

Şimşirgil, A. (2000). İç Oğlan, *İslam Ansiklopedisi* (21 449-450). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

Tayyarzade Ahmet Ata. (H.1226). *Tarih-i Ata I-V.* İstanbul: Bayezıd Kütüphanesi nüshası.

Turan, O. (2005). *Türkün Cihan Hakimiyeti Mefkuresi.* İstanbul: Boğaziçi Yayınları

Türkdoğan, O. (1996). *Milli Kültür Modernleşme ve İslam,* İstanbul: Birleşik Yayıncılık.

Türkdoğan, O. (2002). *Osmanlıdan Günümüze Türk Toplum Yapısı.* İstanbul: Çamlıca Yayınları.

Türköne, M. (1993). Osmanlılarda Islahat ve Teceddüt, Osmanlı Ansiklopedisi (6 7-145). İstanbul: Ağaç Yayıncılık.

Ubicini, M. A. (1998). *Osmanlı'da Modernleşme Sancısı.* İstanbul: Timaş Yayınları.

Uzançarşılı, İ. Hakkı. (1988). *Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilatı.*Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Uzun, M.-Çeki, E.-Çapkan, N.-Şirin, R. (2004). Üstün Yetenekliler Eğitiminin Tarihçesi-Enderun, *I. Ü. Y. Ç. K.-Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespiti Komisyonu Ön Raprou.*İstanbul: Çocuk Vakfı.

Uzunçarşılı, İ. Hakkı. (1988). *Osmanlı Devleti'nin Saray Teşkilatı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Uzunçarşılı, İ. Hakkı. (1988). *Kapıkulu Ocakları I-II.* Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Uzunçarşılı, İ. Hakkı. (1988). *Osmanlı Tarihi I-III.* Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Uzunçarşılı, İ. Hakkı. (1988). *Osmanlı Devleti Teşkilatına Medhal*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Uzunçarşılı, İ. Hakkı. (1988). *Osmanlı Devleti'nin Saray Teşkilatı,* Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Üçok, C.- Mumcu, A. (1982). *Türk Hukuk Tarihi.* Ankara: Savaş Yayınları.

Ülgen, A. (1996). Edirne Sarayı, *Osmanlı Ansiklopedisi.* (2 60-62). Ağaç Yayıncılık.

Ünver, A. Süheyl. (1972). Edirne'de II. Murad'ın Kurduğu Üç Kütüphane, *Güney-Doğu Avrupa Araştırmaları Dergisi.* İstanbul: I 255-256

Ürekli, F. (2009). Tanzimat Dönemi Osmanlı Eğitim Sistemi ve Kurumları, 17.10.2009, http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd3/sbd-3-22.pdf

Yavuzyiğit,M. Hikmet. (1999). *Mülkiye Tarihi.* Ankara: ?

Yurdaydın, Hüseyin G. (1995). Düşünce ve Bilim Hayatı, *Türkiye Tarihi - Osmanlı Devleti-* (2 207-271) İstanbul: Cem Yayınevi.

"2009-2010 Eğitim Öğretim Yılında Beyazıt Ford Otosan ilköğretim Okuluna Alınacak Üstün Zekalı/Yetenekli Çocukların Başvuru İşlemleri", istanbul.meb.gov.tr

MEVZUAT VE KURUM TARİHÇELERİ İLE İLGİLİ WEB KAYNAKLARI

http://egitek.meb.gov.tr/Aok/Aok_Kitaplar/AolKitaplar/Tarih_4/5.pdf

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25292_0.html

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/50.html

http://ogm.meb.gov.tr/gos_okbilgi.asp?kurumturu=164

http://ogm.meb.gov.tr/gos_okbilgi.asp?kurumturu=39

http://ogm.meb.gov.tr/gos_okbilgi.asp?kurumturu=40

http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/1267/unite11.pdf

http://www.denizlisesi.k12.tr/orta/liseTarihce.html

http://www.dho.edu.tr/pusula/63/misafiryemek.html

http://www.dho.edu.tr/tarihce/dho_tarihce.html

http://www.gsl.gsu.edu.tr/html_tr/000/000.html

http://www.gsu.edu.tr/tr/universite/tarihce/2009.html

http://www.isiklar.tsk.tr/tarihce.asp

http://www.siyasalvakfi.org

http://www.tccb.gov.tr/sayfa/cumhurbaskanligi/fors/

http://www.tevitol.k12.tr/hakkimizda.asp

http://www.tsk.tr/5_EGITIM_OGRETIM/5_1_TSK_Egitim_Sistemi_ve_Kurumlari

http://www.ustunzekalilar.org

http://basbakanlik.gov.tr Resmi Gazete: 22.05.1992 Sayı : 21235 (Asıl)Düstur Tertip:5 Cilt: 31 Sahife:2389

www.beyazit.k12.tr

www.harpak.edu.tr

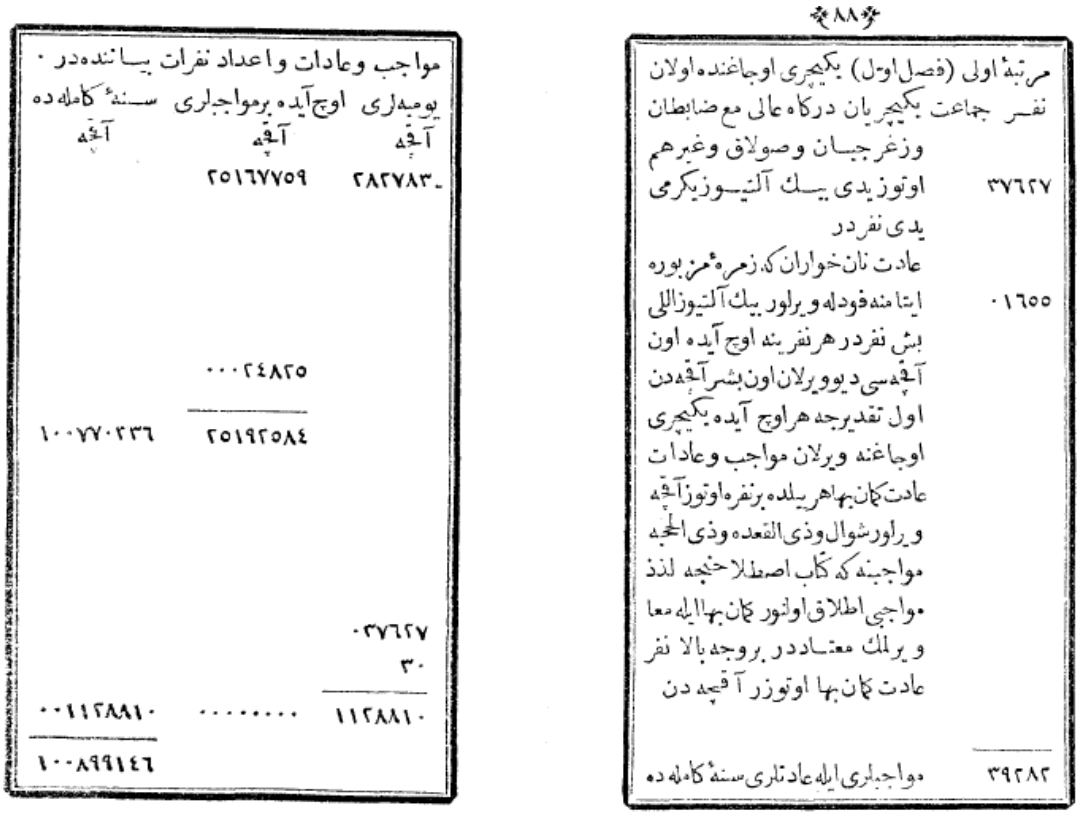
www.kho.edu.tr

www.tdk.gov.tr

www.tdkterim.gov.tr

EKLER

Ek.-1: Kavanin-i Ali Osman (Ayni Ali Bey)



٨٨

مرتبهٔ اولی (فصل اول) یکیچری اوجاغنده اولان
نفر جماعت یکیچریان درگاه عالی مع ضابطان
وزغرجیان وصولاق وغیرهم
٣٧٦٢٧ اوتوز یدی بیك آلتیوز یکرمی
یدی نفردر
عادت نان خواران که زمرهٔ مزبوره
٠١٦٥٥ ایتامنه فودله ویرلور بیك آلتیوز اللی
بش نفردر هر نفرینه اوچ آیده اون
آقچه سی دیو ویرلان اون بشر آقچه دن
اول تقدیرجه هر اوچ آیده یکیچری
اوجاغنه ویرلان مواجب وعادات
عادت کمان بها هر بلده بر نفره اوتوز آقچه
ویرلور شوال وذی القعده وذی الحجه
مواجبنه که کتاب اصطلاحنجه لذذ
مواجبی اطلاق اولنور کمان بها ایله معا
ویرلمك معتاددر بروجه بالا نفر
عادت کمان بها اوتوز آقچه دن

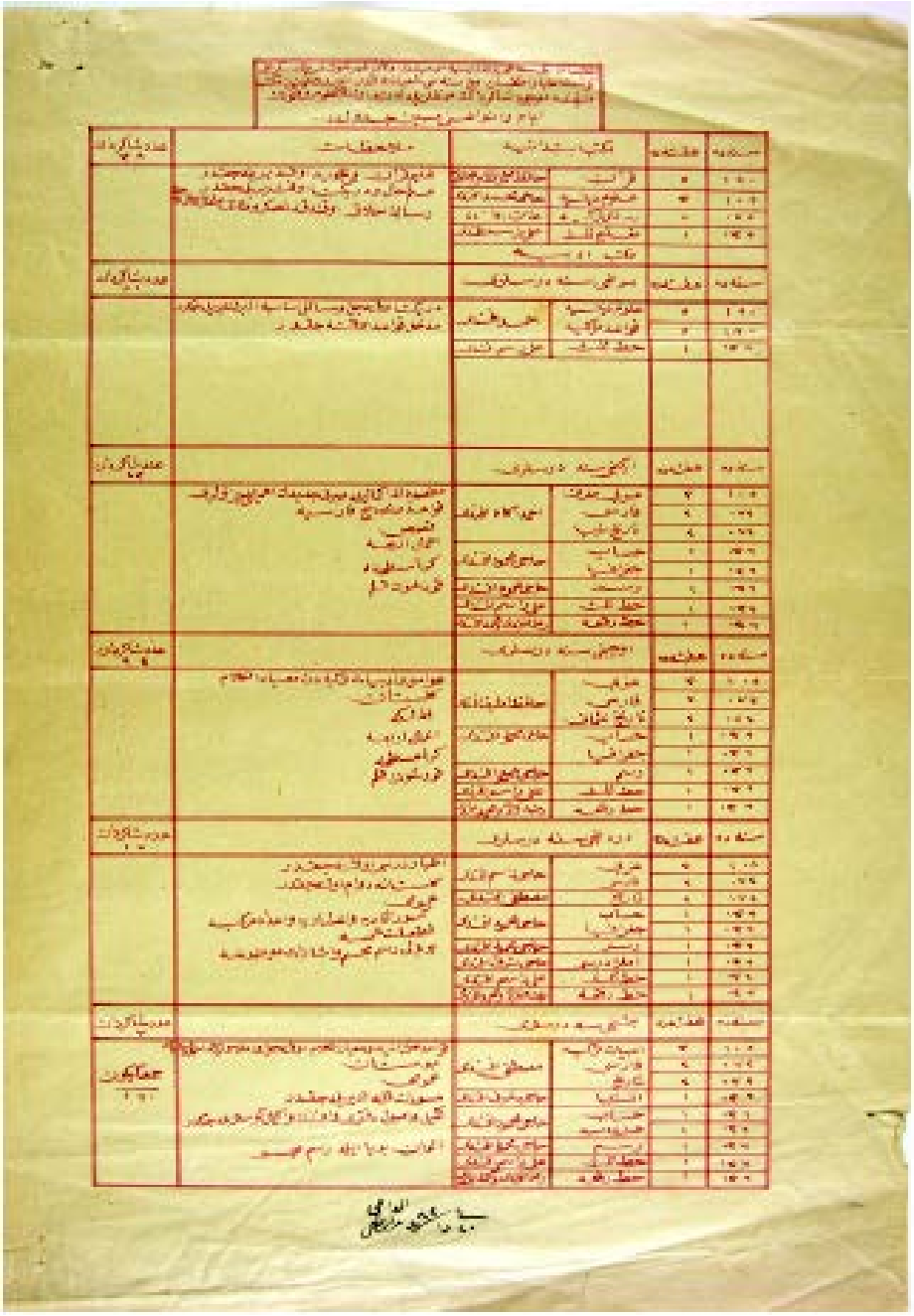
٣٩٢٨٢ مواجبلری ایله عادتلری سنهٔ کامله ده

مواجب وعادات واعداد نفرات بیانندهدر ·

یومیه‌لری آقچه	اوچ آیده برمواجبلری آقچه	سنهٔ کامله ده آقچه
٢٨٢٧٨٣٠	٢٥١٦٧٧٥٩	
	٠٠٠٢٤٨٢٥	
	٢٥١٩٢٥٨٤	١٠٠٧٧٠٢٣٦
٠٣٧٦٢٧		
٣٠		
١١٢٨٨١٠	٠٠٠٠٠٠٠٠	٠٠١١٢٨٨١٠
		١٠٠٨٩٩١٤٦

Ek-2: Kavnin-i Yeniçeriyan'dan Örnek (Bayezıt nüshası)

Ek-3: Enderun'da Okutulan Dersler Listesi



Ek-4: Topkapı Sarayı Babüssaade Kapısı (Enderun'a Giriş)

Ek-5: III. Ahmed Tarafından Yaptırılan Enderun Kütüphanesi (soldaki müstakil bina)

BÖLÜM 17

Türkçe Eğitimi

ÖĞRETMEN YETİŞTİREN YÜKSEKÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN BAŞARI DEĞİŞİMLERİ

STUDENTS' ACHIEVEMENT CHANGING PER SEMESTERS AT THE EDUCATION FACULTIES

[259]Ali YAKICI , **Ayfer SAYIN

ÖZET

Bireyler yükseköğretimdeki ilgili programa yerleştiği andan itibaren öğretmenliğe adaydır; bu nedenle de öğrencilere ilk yıllardan itibaren öğretmenlik eğitiminin verilmesi, bireylerin bu alanda yetiştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin birinci sınıfta yaşadıkları karmaşık durumlarının başarılarına ne derece yansıdığını görebilmek için onların üniversite birinci sınıftaki başarı not ortalamaları ile diğer sınıflardaki başarı not ortalaması arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinin programlarına 2007 yılında kayıt yaptıran 349 öğrencinin dört eğitim-öğretim dönemi başarı not ortalamaları ile yürütülmüştür. Değişkenler arasındaki ilişkiler, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Ortaöğretimin sayısal, eşit ağırlık ve sözel bölümlerinden mezun olan öğrencilerin yerleştikleri üç ilköğretim bölümü (İlköğretim Matematik Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı) öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırma sonucunda öğrencilerin birinci dönem üniversite akademik başarı not ortalamaları ile diğer dönemlerdeki başarı not ortalamalı arasında ilişki bulunmadığı; manidar bulunan ilişkilerin bölümlere göre ikinci dönem veya üçüncü dönemden başladığı saptanmıştır ($p<0.05$). Öğrencilerin birinci dönemlerinde bölüm kimliklerini edinemedikleri, bu durumun ancak ikinci veya üçüncü dönemlerde gerçekleşebildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: öğretmen yetiştirme, üniversite başarısı, eğitim fakültesi

ABSTRACT

Individuals are the candidates for teaching profession from the moment that they are placed in the related program in the higher education, therefore, it is necessary to train the students by giving them teacher training courses from the very beginning of their education. In order to find complicated

[259] Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Türk Dili Bölümü, Bölüm Başkanı, yakici@gazi.edu.tr
** Okutman, Gazi Üniversitesi, Türk Dili Bölümü, ayfersayin@yahoo.com

situations' effects on the final grades of the students, the relationships between the achievement grades in freshman and the achievement grades in the other years are evaluated.

This study involves 349 students, enrolled in 2007 at Gazi University, Gazi Education Faculty, and their four academic semester achievement grades. The relationships between variables are evaluated by calculating Pearson Product-Moment Correlation Coefficient. It is detected through the research on the students who graduated from quantitative, equal and verbal sections in the secondary school education and who are placed at the three primary departments (Department of the Elementary Mathematics, Department of Classroom Teaching, Department of Social Sciences Education) that there is no relationship between the first semester university achievement grades of the students and the other semester grades, however, the mentioned relationships start in the third or the fourth semester. ($p<0.05$). It is found out that the students have not been able to develop department identity in their first semester, this is realized only in their second and third semester.

GİRİŞ

Eğitim, hem birey olarak yüksek bir yaşam düzeyine ulaşmanın başlıca yolu hem de toplum olarak gelişme ve ilerlemenin, çağdaş ülkeler arasında yer almanın temel ögesidir (Kaya, 1989, 4). Toplumların ilerlemesi, değişmesi ve gelişmesinde ise öğretmenlik eğitiminin büyük bir rolü vardır. Öğretmenlik mesleği; 4 Haziran 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda; "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir." şeklinde tanımlanan öğretmenlik mesleği için öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmelerinin esas olduğu belirtilmektedir.

Ülkemizde öğretmen adayı yetiştirme misyonu taşıyan yükseköğretim programları üniversitelerin eğitim fakülteleri içinde yer almaktadır. Öğretmenlik eğitiminin bir toplum için bu kadar önemli olması eğitim fakültelerinin de önemini arttırmaktadır. Bilginin hızla değiştiği ve geliştiği günümüzde öğretici konumunda bulunan öğretmenlerin bu yeniliklere uygun nitelikte bireyler yetiştirebilmesi için kendilerinin hizmet öncesinde yani yükseköğretimde çağdaş ve yenilikçi öğretmenler olarak yetişmeleri gerekmektedir. Nitelikli bir toplum yetiştirmenin temel şartı budur.

Bireyler yükseköğretimdeki ilgili programa yerleştiği andan itibaren öğretmenliğe adaydır; bu nedenle de öğrencilere ilk yıllardan itibaren öğretmenlik eğitiminin verilmesi, bireylerin bu alanda yetiştirilmesi gerekmektedir. Ülkemizde öğrenciler yükseköğretime seçme sınavları ile yerleşmekte ve bu sınav ya da sınavları kazanabilmek için küçük yaşlardan itibaren bir yarış içine girmektedir. Yükseköğretime başlayan birçok öğrenci; ilk yıllarında çalışmaktan ve sınavlardan bıkmış bir şekilde üniversiteye başlamaktadır. Bunun yanı sıra ilk kez ailesinden ayrılan öğrencilerin sayısı oldukça fazladır ve bu durum öğrencileri olumsuz etkilemektedir. Yükseköğretimin ilk yılında, yeni bir kimlik

arayışına giren, maddi zorlukla karşılaşan, yeni bir şehre alışmaya çalışan, yurt hayatını ilk kez gören, ailesinden uzakta yaşamak durumda kalan, yeni bir arkadaş çevresi edinmeye çalışan öğrencilerin sayısının fazla olduğu görülmektedir.

Ülkenin öğretmen adaylarını yetiştiren eğitim fakültelerinin görevi öğrencilere, onları bu karmaşık durumlardan kurtaracak, onların öğretmenlik kimliğini edinmelerine yardımcı olacak, başarabilecekleri sorumluluklar vermektir; böylece öğrenciler ilk aylardan itibaren kimliklerini bulabileceklerdir.

Araştırmanın Amacı: Öğrencilerin birinci sınıfta yaşadıkları bu karmaşık durumlarının başarılarına ne derece yansıdığını görebilmek; eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversite birinci sınıf akademik başarı not ortalamaları ile diğer sınıflardaki başarı not ortalaması arasındaki ilişkileri tespit etmektir.

Araştırmanın Önemi: Üniversite öğrencilerinin dönemlere göre başarılarındaki değişimlerin incelendiği bu araştırmayla öğrencilerin gelişimleri izlenebilecek ve her bir dönemin diğer dönemlerle ilişkisi tespit edilebilecektir. Bu sayede dönemlerin öğrenci başarısındaki tutarlılığı tespit edilebilecektir.

Sınırlılıklar:

1. Araştırma sadece Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesine 2007 yılında kayıt yaptıran 349 öğrenci ile yürütülmüştür.
2. Araştırmada öğrencilerin dört dönemine ilişkin akademik başarı ortalamaları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Problem Cümlesi: Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin birinci dönem akademik başarı not ortalamaları ile diğer dönemlerdeki akademik başarı not ortalamaları arasında ne düzeyde bir ilişki vardır?

Bu problemi çözümlemede şu alt problemler incelenmiştir:

1. Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü dönem not ortalamaları arasında ne düzeyde bir ilişki vardır?
2. Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü öğrencilerinin birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü dönem not ortalamaları arasında ne düzeyde bir ilişki vardır?
3. İlköğretim Matematik Eğitimi Bölümü öğrencilerinin birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü dönem not ortalamaları arasında ne düzeyde bir ilişki vardır?
4. Öğrencilerin birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü dönem not ortalamaları arasında ne düzeyde bir ilişki vardır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni: Bu araştırma, var olan durumların olay ve koşullarla ilişkisini dikkate alarak, olaylar arası etkileşimi açıklamayı hedef aldığından ilişkisel türden tarama türü niteliğindedir. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır, önemli olan var olanı değiştirmeye kalkmadan gözlemleyebilmektir (Karasar, 2005, s.77).

Çalışma Grubu: Araştırma, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinin programlarına 2007 yılında kayıt yaptıran 349 öğrencinin dört eğitim-öğretim dönemi başarı not ortalamaları ile yürütülmüştür. Öğrencilerin bölümlerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin bölümlere dağılımı

BÖLÜM	N	%
Sınıf Öğretmenliği	185	53
Sosyal Bilgiler Eğitimi	81	23,2
İlköğretim Matematik Eğitimi	83	23,8
TOPLAM	349	100

Tablo 1'de yer alan bilgiler incelendiğinde araştırmaya 2007 yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesine kayıt yaptıran sözel bölümü, sayısal bölümü ve eşit ağırlık bölümü mezunu öğrencilerin yer aldığı üç bölüm dahil edilmiştir. Araştırmada başarı ortalamaları incelenen öğrencilerin %53'ünü Sınıf Öğretmenliği Bölümü; %23,2'sini Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü ve %23,8'ini İlköğretim Matematik Eğitimi Bölümü öğrencileri oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi: Üniversiteye kayıt yaptırmış olan 349 öğrencinin 2007-2008 Güz Dönemi, 2007-2008 Bahar Dönemi, 2008-2009 Güz Dönemi ve 2008-2009 Bahar Dönemi olmak üzere dört döneme ilişkin verileri Gazi Eğitim Fakültesi Öğrenci İşleri Bilgi Sisteminden alınmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanarak incelenmiştir.

BULGULAR

Araştırmada yer alan öğrencilerin akademik başarı not ortalamalarına ilişkin verilerin betimsel istatistikleri Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin ABNO değerlerine ait betimsel istatistikler

Bölümler	Dönemler	N	En Düşük	En Yüksek	ABNO	SS
Sınıf Öğretmenliği	2007-2008 Güz Dönemi	185	0,00	3,74	2,75	0,48
	2007-2008 Bahar Dönemi	185	0,00	3,68	2,67	0,49
	2008-2009 Güz Dönemi	185	1,22	3,70	2,78	0,40
	2008-2009 Bahar Dönemi	185	0,93	3,72	2,89	0,40
İlköğretim Matematik Eğitimi	2007-2008 Güz Dönemi	83	0,00	3,86	2,75	0,62
	2007-2008 Bahar Dönemi	83	1,11	3,59	2,72	0,49
	2008-2009 Güz Dönemi	83	0,74	3,50	2,64	0,49
	2008-2009 Bahar Dönemi	83	0,74	3,56	2,65	0,50
Sosyal Bilgiler Eğitimi	2007-2008 Güz Dönemi	81	0,00	3,74	2,80	0,49
	2007-2008 Bahar Dönemi	81	1,88	3,65	2,80	0,37
	2008-2009 Güz Dönemi	81	0,00	3,73	2,80	0,50
	2008-2009 Bahar Dönemi	81	0,00	3,76	2,78	0,52

Tablo 2'de yer alan bilgiler incelendiğinde; öğrencilerin akademik başarı not ortalamalarının dönemden döneme çok fazla değişmediği görülmektedir. Ayrıca bölümden bölüme de öğrencilerin akademik başarı not ortalamaları arasında büyük farklılıkların olmadığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin dönemlerdeki akademik başarı not ortalamaları arasındaki ilişkiler alt problemler çerçevesinde incelenmiştir.

1. **Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü dönem not ortalamaları arasında ne düzeyde bir ilişki vardır?**

Sınıf Öğretmenliği Bölümüne 2007 yılında kayıt yaptıran 185 öğrencinin dört dönemine ait akademik başarı not ortalamaları arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrencilerin dönemlere göre ABNO ilişkileri

			I.Dönem	II.Dönem	III.Dönem	IV.Dönem
Sınıf Öğretmenliği	I.Dönem	r	1,000	-0,83	-0,30	-0,54
		p	.	,260	,684	468
		N	185	185	185	185
	II.Dönem	r	-0,83	1,000	,550**	,503**
		p	,260	.	,000	,000
		N	185	185	185	185
	III.Dönem	r	-0,30	,550**	1,000	,959**
		p	,684	,000	.	,000
		N	185	185	185	185
	IV.Dönem	r	-0,54	,503**	,959**	1,000
		p	468	,000	,000	.
		N	185	185	185	185

P**<0.01

Tablo 3'te yer alan bilgiler incelendiğinde Sınıf Öğretmenliği Bölümünde yer alan öğrencilerin birinci dönem (2007-2008 Güz Dönemi) akademik başarıları ile diğer üç dönem arasında anlamlı ilişkiler bulunmamaktadır (p>0.05).

Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerinin ikinci dönem ABNO ile üçüncü dönem ve dördüncü dönem ABNO değişkenleri arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Sınıf Öğretmenliği Bölümünde kayıtlı öğrencilerin üçüncü dönem ile dördüncü dönem ABNO değişkenleri arasında pozitif yönde ve çok kuvvetli ilişki olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Öğrencilerin üçüncü ve dördüncü dönemi arasındaki ilişkinin bu derece kuvvetli hesaplanması, bu dönemler arasındaki başarı tutarlılığının bir göstergesidir.

2. Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü öğrencilerinin birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü dönem not ortalamaları arasında ne düzeyde bir ilişki vardır?

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümüne 2007 yılına kayıt yaptırmış öğrencilerden 81 öğrencinin dönem bazında akademik başarı not ortalamaları arasındaki ilişkiler Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümünde öğrencilerin dönemlere göre ABNO ilişkileri

			I.Dönem	II.Dönem	III.Dönem	IV.Dönem
Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü	I.Dönem	r	1,000	-0,88	-,177	-,185
		p	.	0,434	,115	0,98
		N	81	81	81	81
	II.Dönem	r	-0,88	1,000	,234**	,222**
		p	0,434	.	,035	,046
		N	81	81	81	81
	III.Dönem	r	-,177	,234**	1,000	,985**
		p	,115	,035	.	,000
		N	81	81	81	81
	IV.Dönem	r	-,185	,222**	,985**	1,000

	p	0,98	,046	,000	.
	N	81	81	81	81

P**<0.01

Tablo 4 incelendiğinde; Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümüne 2007 yılında kayıt yaptıran 81 öğrencinin birinci dönem ABNO'ları ile diğer dönemlerdeki ABNO'ları arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı görülmektedir (p>0.05).

Sosyal Bilgiler Eğitiminde kayıtlı öğrencilerin ikinci dönem başarı not ortalamaları ile üçüncü dönem başarı not ortalamaları arasında pozitif yönde ve ortalamadan daha zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. İkinci dönem ile dördüncü dönemde de aynı şekilde pozitif yönde ve ortalamadan zayıf bir ilişki saptanmıştır (p<0.05; r: 0,222).

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin üçüncü ve dördüncü dönemdeki ABNO'ları arasında ise pozitif yönde ve çok güçlü ilişki olduğu saptanmıştır (p<0.05; r: 0,985). Öğrencilerin üçüncü ve dördüncü dönemleri arasındaki ilişkinin kuvvetli olması dönemler arasındaki öğrenci başarı tutarlılığını göstermektedir.

3. İlköğretim Matematik Eğitimi Bölümü öğrencilerinin birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü dönem not ortalamaları arasında ne düzeyde bir ilişki vardır?

İlköğretim Matematik Eğitimi Bölümü öğrencilerinin dönemler bazındaki akademik başarı not ortalamaları Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. İlköğretim Matematik Eğitimi Bölümünde öğrencilerin dönemlere göre ABNO ilişkileri

		I.Dönem	II.Dönem	III.Dönem	IV.Dönem
I.Dönem	r	1,000	-0,555	-0,75	-0,049
	p	.	,624	,503	,661
	N	83	83	83	83
II.Dönem	r	-,555	1,000	,174	,185

İlköğretim Matematik Eğitimi Bölümü		p	,624	.	,116	,094
		N	83	83	83	83
	III.Dönem	r	-0,75	,174	1,000	,978**
		p	,503	,116	.	,000
		N	83	83	83	83
	IV.Dönem	r	-,049	,185	,978**	1,000
		p	,661	,094	,000	.
		N	83	83	83	83

P**<0.01

İlköğretim Matematik Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 83 öğrencinin dört dönemine ait akademik başarı not ortalamaları arasındaki ilişkiler Tablo 5'te incelendiğinde; öğrencilerin ve ikinci dönemlerine ait akademik başarı not ortalamaları ile diğer dönemler arasında anlamlı ilişkilerin bulunmadığı görülmektedir (p>0.05).

İlköğretim Matematik Eğitimi Bölümünde yer alan öğrencilerin üçüncü dönem ile dördüncü dönem ABNO'ları arasında pozitif yönde ve güçlü ilişkiler hesaplanmıştır (p<0.05). İlköğretim Matematik Eğitimi Bölümündeki öğrencilerin de üçüncü ve dördüncü dönemde başarı tutarlılığını yakaladığı söylenebilmektedir.

4. Öğrencilerin birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü dönem not ortalamaları arasında ne düzeyde bir ilişki vardır?

Araştırmaya dahil edilen üç bölümdeki öğrencilerin tümü için dönemler bazında başarı karşılaştırması yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin dönemlere göre ABNO ilişkileri

		I.Dönem	II.Dönem	III.Dönem	IV.Dönem
I.Dönem	r	1,000	-,070	-0,76	-,084

	p	.	,192	,154	,117
	N	349	349	349	349
II.Dönem	r	-,070	1,000	,368**	,324**
	p	,192	.	,000	,000
	N	349	349	349	349
III.Dönem	r	-0,76	,368**	1,000	,965**
	p	,154	,000	.	,000
	N	349	349	349	349
IV.Dönem	r	-,084	,324**	,965**	1,000
	p	,117	,000	,000	.
	N	349	349	349	349

P**<0.01

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesine 2007 yılında kayıt yaptıran 349 öğrencinin dönemlere göre akademik başarı not ortalamaları arasındaki ilişkiler Tablo 6'da incelendiğinde; öğrencilerin birinci dönem akademik başarı not ortalaması ile diğer dönemlerde anlamlı ilişkilerin olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). İkinci dönem ABNO ile üçüncü dönem ABNO arasında pozitif yönde ve orta düzeyden zayıf ilişki olduğu; ikinci dönem ile dördüncü dönem ABNO arasında da pozitif yönde ve ortalamadan zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Öğrencilerin üçüncü dönem ile dördüncü dönem ABNO değişkenleri arasında ise pozitif yönde ve güçlü ilişki saptanmıştır ($p<0.05$).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bulgular öğrencilerin birinci dönem akademik başarı not ortalaması ile diğer dönemlerdeki akademik başarı not ortalamaları arasında anlamlı ilişkilerin olmadığını göstermektedir ($p>0.05$). Bu durum ortaöğrenimde farklı alanlardan mezun olmuş ve Gazi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerine yerleşmiş öğrenciler için de aynıdır. Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü ve İlköğretim Matematik Eğitimi Bölümü öğrencilerinin birinci dönem akademik başarı not ortalamaları ile diğer dönemlerdeki başarı not ortalamaları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmemiştir.

Öğrencilerin ikinci dönem başarı not ortalamaları ile diğer dönemlerdeki akademik başarı not ortalamaları arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise ikinci dönem-üçüncü dönem ve ikinci dönem-

dördüncü dönem başarı not ortalamaları arasında pozitif yönde ortalamadan zayıf ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Sınıf Öğretmenliği Bölümü ile İlköğretim Matematik Eğitimi Bölümlerinde de ikinci dönem ABNO ile üçüncü ve dördüncü dönem ABNO ilişkilerin pozitif yönde ve ortalamadan zayıf olduğu tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümünde ise ikinci dönem akademik başarı not ortalamasında diğer dönemlerle anlamlı ilişkiler hesaplanmamıştır ($p>0.05$).

Öğrencilerin üçüncü dönem akademik başarı not ortalamaları ile dördüncü dönem akademik başarı not ortalamaları arasında pozitif yönde ve güçlü ilişki tespit edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen üç bölüm için de üçüncü bölüm ve dördüncü bölüm arasında pozitif-güçlü ilişkiler hesaplanmıştır ($p<0.05$).

Ortaöğretimin sayısal, eşit ağırlık ve sözel bölümlerinden mezun olan öğrencilerin yerleştikleri üç ilköğretim bölümü (İlköğretim Matematik Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı) öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırma sonucunda öğrencilerin birinci dönem üniversite akademik başarı not ortalamaları ile diğer dönemlerdeki başarı not ortalamalı arasında ilişki bulunmadığı; manidar bulunan ilişkilerin bölümlere göre ikinci dönem veya üçüncü dönemden başladığı saptanmıştır ($p<0.05$). Öğrencilerin birinci dönemlerinde bölüm kimliklerini edinemedikleri, bu durumun ancak ikinci veya üçüncü dönemlerde gerçekleşebildiği saptanmıştır.

Üçüncü dönem ile dördüncü dönem başarı not ortalaması arasındaki ilişkinin üç bölümde de 1'e yakın olması; eğitim fakültesindeki bu bölümlerdeki öğrencilerin III. Dönemden itibaren bölüm başarı istikrarlarını elde ettiklerini göstermektedir. Bu nedenle öğrencilere birinci sınıftan itibaren başarı istikrarını sağlayabilecek; öğrencilere mesleklerini ve bölümlerine ilişkin derslerin verilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin birinci sınıflarına ait birinci ve ikinci dönemlerinde akademik başarı not ortalamalarının diğer dönemlerle ilişkili olmaması ya da zayıf ilişkilere sahip olması, birinci sınıfın bölümdeki öneminin azlığına işarettir. Öğrencilerin üniversiteye, bölüme, yeni bir yaşama alışma döneminde öğrencilere bölümleriyle ilgili kimliklerini bulacak şekilde derslerin düzenlenmesi gerekmektedir.

KAYNAKLAR

Aydın, R. ve diğerleri (2008) Türkiye'de İlköğretime Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Nitelik Arayışları,TSA, S.2, s.119-142

Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara.

Kaya, Y. K. (1989). İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış: Eğitimde Model Arayışı, Ankara: Bilim Yayınları.

Kılıç, A. ve Acat B. (2007) Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Derslerin Gereklilik ve İşe Vurukluk Düzeyi, Sosyal Bilimler Dergisi, S.17, s.21-37

Sunay, H. (1996) Orta öğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmede üniversite öğretiminin önemi. Eğitim Yönetimi, C.2, S.2, s.279-294

Turgut, İ. (1996). Öğretmen Yetiştirme Sorunları. Ankara: Sempozyum 96.

BÖLÜM 18

Eğitim Psikolojisi

ARAŞTIRMA GÖREVLİLERİNİN MESLEKİ GELİŞİM İHTİYAÇLARI
PROFESSIONAL DEVELOPMENT NEEDS OF RESEARCH ASSISTANTS

Raşit Özen[260]

Şenay Sezgin Nartgün[261]

ÖZET

Bu çalışmanın amacı üniversitelerde görev yapan araştırma görevlilerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölgesindeki bir üniversitede 2010 –2011 öğretim yılı bahar döneminde görev yapan araştırma görevlileri (n=38) çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu çalışmada nitel veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Toplanan nitel verilerin analizi için içerik analizi tekniği kullanılmıştır ve elde edilen bulgular kategorilere göre sunulmuştur. Bu çalışmanın bulguları şu şekildedir: Araştırma görevlileri akademik yaşamının dışarıdan göründüğü gibi olmadığını, mesleki statüleri hakkında belli bir fikirlerinin olmadığını, genel olarak yabancı dil öğrenmede güçlüklerinin olduğunu, Üniversitelerinin ve üniversite yöneticilerinin genellikle mesleki gelişimlerini destekledikleri, olumlu tutum içinde olduklarını ve mümkün olduğunca mesleki gelişimleri için olanak sağlandığını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki gelişim, Kariyer, Üniversite, Akademik yaşam, Araştırma görevlileri

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the professional development needs of research assistants. Research assistants (n=38) in one of the universities located in the Black Sea Region of Turkey in the spring semester of 2010 – 2011 academic year formed the study group. In the present study, the qualitative data were collected through semi-structured interview form developed by the researchers. In order to analyze the qualitative data collected content analysis technique was used and

260 Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.
261 Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.

the findings were presented according to their categories . The followings are the findings of the study : Research assistants pointed out that academic life is different from as it looks from the outside life, they do not have any idea about their professional status, they generally report difficulties in learning a foreign language, their universities and administrators at their university generally support and have positive attitudes for their professional development and provide facilities for professional development as much as they can.

***Keywords*:** Professional development, Career, University, Academic life, Research assistants

1. GİRİŞ

Günümüzde her alanda meydana gelen değişmelerin ve gelişmelerin çeşitli yansımalarını günlük yaşamın içerisinde görmekteyiz. Bu değişme ve gelişmeler, bireylerin hem özel yaşamlarını hem de iş yaşamlarını daha karmaşık bir şekle getirmiş, rollerini, görevlerini ve sorumluluklarını dolayısıyla sahip olmaları gereken bilgi ve becerilerin değişmesine neden olmuştur. Bu durumun bir sonucu olarak mesleki gelişim bireylerin iş yaşantılarının bir gerekliliği ve ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. Mesleki gelişim süreci, giderek karmaşık hale gelen çalışma yaşamında, bireylerin kendilerine uygun bir yer edinebilmesi için gerekli davranışları geliştirme süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreç, hizmet öncesi eğitimde başlayıp meslek yaşamı boyunca devam etmektedir. Ancak büyük bir heyecan ve idealizmle işe başlayan kişi, ilerdeki yıllarda çeşitli nedenlerle bu tutkusunu, heyecanını ve coşkusunu kaybetmektedir. Bunun sonucunda hem birey iş yaşantısında mutlu olamamakta, iş performansı düşürmekte, hem de örgütlerde nitelikli personel ve verim düşüşüne neden olmaktadır. Tüm bunların yansıması bireyi, örgütü ve toplumu büyük zarara uğratmaktadır (Eren ve Durna, 2006). Bu zarardan kaçınmanın yollarından bazıları bireylerin iş yaşantılarında çeşitli şekillerde doyuma ulaşmasının sağlanması, bireyin örgüt iklimine uyum sağlaması ve içinde çalıştığı örgüt içerisinde kendini geliştirme imkânını bulabilmesi olarak sayılabilir. Bu bağlamda bireyin iş hayatında mutsuz, umutsuz, verimsiz olmasının genelde eğitim kurumlarını, özelde ise üniversiteleri doğrudan etkilediğini söylemek mümkündür. Bunun bir yansıması olarak yaşanmakta olan yüzyılda bilgi toplumuna geçiş ve küreselleşme sürecinde toplumların; temel işlevlerini değiştirmekte ve bu değişimle işlevi eğitim-öğretim, bilimsel araştırma yapmak, ülkeye ve insanlığa hizmet etmek olan ve bir iş piyasası olması nedeni ile üniversitelerde aynı sorunlarla karşı karşıya kalabilmeleri mümkündür (Oruç, Çetin ve Tenderis, 2010).

1.1. Problem Durumu

Üniversitelerin içinde bulundukları toplumdaki fonksiyonlarını yerine getirebilmeleri ve toplumun talep, beklenti ve ihtiyaçlarına cevap verebilmesinin sahip olduğu akademik kadrosu ile mümkün olduğunu ve bunun da üniversitelerdeki akademik kadroların meslekleri ve alanları ile ilgili

bilgi, beceri, yeterlilikleri ile yakından ilgili olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda ülkemizdeki üniversitelerin akademik kadroları incelendiğinde iki grup akademik personel görülmektedir: 1) Doktoralı öğretim üyeleri (Profesör, Doçent ve Yardımcı Doçent Doktor), 2) Öğretim personeli [Okutmanlar, Öğretim görevlileri, Destek elemanları (Araştırma görevlileri)] (The Council of Higher Education – CoHE, 2010: 15–16). 2008 – 2009 öğretim yılı sonu itibariyle Türkiye'de 100504 akademik personelin 34792'si araştırma görevlisi olduğu görülmektedir (CoHE,2010: 16). Bu çerçeve içerisinde 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu incelendiğinde araştırma görevlilerinin, yükseköğretim kurumlarında yapılan araştırma, inceleme ve deneylerde yardımcı olan ve yetkili organlarca verilen ilgili diğer görevleri yapan öğretim yardımcılarıdır (2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu, 1981) şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Diğer bir tanımla, araştırma görevliliği lisansüstü eğitim ve öğretimi teşvik amacına dayalı ve yüksek lisans veya doktora/sanatta yeterlik/tıpta uzmanlık eğitimi süresi ile sınırlı olarak sürdürülen geçici bir öğretim üyesi yardımcılığı görevidir şeklinde yasalarla tanımlanmasına rağmen araştırma görevlileri gerçekte görevli oldukları bölümün tüm ağır yükünü taşımaktadırlar (Odabaşı, 2005) .

Üniversitelerdeki öğretim üyeleri değişme ve gelişmeye öncülük etme, toplumun ihtiyacını karşılama, bilim ve teknolojiye katkıda bulunma rolünü üstlenen insan kaynaklarıdır (Kabakçı ve Odabaşı, 2008). Üniversitelerde çalışan akademik personelin huzurlu ve verimli bir şekilde çalışabilmesi için, gerekli tedbirlerin alınması gerekmektedir. Bu tedbirler ekonomik olduğu gibi akademisyenlerin mesleki gelişimlerine imkân sağlanması şeklinde de olabilir (Acar, Nemutlu, Gürhan ve Liman, 2004). Başka bir ifade ile tüm mesleklerde olduğu gibi akademisyenlik mesleği de akademik yaşantının gereği olarak akademisyenin kendisini alanı ile ilgili bilgi, beceri, yeterlilikler bakımından geliştirmesini, yenilemesini ve bunlar için belli çabaları göstermesini gerekli kılar.

Akademik yaşantının en alt basamağını oluşturan araştırma görevliliği, akademik mesleki gelişmenin de başlangıcı olarak kabul edilebilir. Bu dönemde başlayan ve mesleki yaşam boyunca devam eden araştırma, eğitim, kariyer gelişimi, rekabet, işbirliği çabaları ve bu mesleği yapacak olan her bir araştırma görevlisinin mesleki olarak ilerlemelerine yardımcı olur. Çünkü bütün dünyada bilim ordusunun oluşturulmasında (gelecek yüzyılların ordusu artık bilim gücü olacaktır) bilgi, liyakat, zeka, yeteneklilik yanında yüksek motivasyon ve yaratıcılık gibi meziyetlere sahip kişilere ihtiyaç bulunmakta bu da bilim ordusunun erleri olan araştırma görevliliği kadrosunun önemini daha da arttırmakta, araştırma görevlilerine önemli misyonlar yüklemektedir.

Araştırma görevlilerinin üstlendiği bu görev ve misyonlar doğrultusunda hem bilginin üretilmesinde, üretilen bilgilerin ekonomik ve toplumsal yarara dönüştürülmesinde, hem de bireyin yaratıcılığının en üst düzeyde geliştirilmesinde, üniversite öğrencilerinin eğitiminde ve öğretiminde öğretim üyeleri ile aralarında köprü görevi yapan araştırma görevlilerinin önemi tartışılmaz düzeydedir (Seçen,2005).

Bu bağlam içerisinde örgüt ortamı ile ilk kez tanışılan ve üniversite ortamında öğrencilikten farklı roller üstlenilen ve bundan dolayı doyum sağlaması beklenilen araştırma görevlilerinin mesleki gelişimlerinin sağlanması oldukça önemlidir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı üniversitelerde görev yapan araştırma görevlilerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

3. Mesleğinize ilişkin olarak araştırma görevliliğine atanmadan önceki ve sonraki düşünceleriniz nelerdir?
4. Akademik yaşam içerisindeki yeriniz hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
5. Akademik olarak görevlerinizin neler olduğunu düşünmektesiniz?
6. Hangi alanlarda mesleki gelişime ihtiyacınızın olduğunu düşünmektesiniz?
7. Mesleki olarak kendinizi geliştirmek için kurumunuz tarafından imkânlar sunulmakta mıdır?
8. Yöneticilerinizin bu konudaki tutumlarına ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu yöntemin kullanılmasının nedeni, konu hakkında ilgili araştırma görevlilerinin birinci kaynak olarak dinlenmesiyle bilgi toplamaya çalışmaktır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Batı Karadeniz bölgesinde bulunan bir üniversitenin Eğitim, Fen Edebiyat ve mühendislik mimarlık fakültelerinde görev yapan 80 araştırma görevlisi oluşturmaktadır. Bu evren içerisinden Eğitim fakültesinden 28, Fen Edebiyat fakültesinden 10 ve mühendislik mimarlık fakültesinden 2 (Toplamda 17 kişi gözükmekle birlikte görevlendirmelerle başka üniversitelerde bulunmaktadırlar) araştırma görevlisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracının geliştirilmesi aşamaları aşağıdaki gibidir: Konu alanı ile ilgili literatür taranmış ve konu alanı ile ilgili literatürün taranması yoluyla elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından görüşme formu haline dönüştürüldükten sonra Eğitim Bilimleri alanında uzman 5 öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuş ve öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda görüşme formu tekrar düzenlenmiştir. Görüşme formunun ön uygulaması sırasında araştırmacılar çalışmanın çalışma grubu dışında kalan İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde görev yapan 3 araştırma görevlisine görüşme formunu uygulamışlardır. Ön uygulama sırasındaki görüşmelerden elde edilen veriler konu alanı ile ilgili literatür ile karşılaştırılarak doğruluğu kontrol edilmiştir. Soruların doğruluğunun kontrolü sonucunda araştırmacılar soruların anlaşılır olduğunu gördükten sonra araştırma görevlileri ile araştırmacılar yapılan görüşme planı dâhilinde görüşme formunu uygulamışlardır.

2.4. Veri Toplama Aracının Geçerlilik, Güvenirlik Çalışması

Görüşmelerden elde edilen veriler araştırmacılar tarafından tekrar literatürle karşılaştırılmıştır. Bu yapılan işlemler ölçme uygulamalarının güvenirliğini desteklemiştir. Geçerlilik çalışması olarak hem iç hem de dış geçerliliğe bakılmıştır. Araştırmacılar tarafından elde edilen bulgular ilgili literatürle karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular ilgili literatürle karşılaştırıldığında benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bulgular, verilerin elde edildiği ortam dikkate alındığında anlamlı bir bütünlük oluşturmaktadır ve katılımcılar tarafından sorunun aynı şekilde anlaşıldığını göstermektedir. Elde edilen bulgular bu ortama bağlı olarak tanımlanmıştır. Bu çalışmanın iç geçerliliğini sağlamaktadır. Araştırmacılar elde ettikleri bulguların ve sonuçların gerçeği yansıtıp yansıtmadığını kontrol etmek amacıyla ilgili literatürü taramışlar ve ilgili literatürün sonuçları destekler nitelikte olduğunu görmüşlerdir**.** Bu da çalışmanın dış geçerliliğini sağlamıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen nitel verilerin analizi için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmacılar verilerin analizi sırasında elde ettikleri nitel verileri araştırma sorularına bağlı olarak belli kategoriler altında toplamışlardır. Ayrıca araştırmacılar verilerin analizi sırasında araştırma görevlilerinin görüşleri her bir katılımcıya belli kodlar verilerek ve fakültelere göre kodlanmıştır. Görüşleri ayrıca belirtilirken kime ait olduğu bu kodlar kullanılarak belirtilmiştir. Örneğin Eğitim Fakültesinde görevli 10. araştırma görevlisi için (EF Ar. Gör. 10 gibi) kullanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Mesleğinize ilişkin olarak araştırma görevliliğine atanmadan önceki ve sonraki düşünceleriniz nelerdir?

Araştırma görevlilerinin mesleklerine ilişkin olarak atanmadan önceki ve sonraki düşünceleri ile ilgili bulgular Tablo 1 de sunulmuştur. Araştırma görevlilerinin mesleklerine ilişkin olarak atanmadan önceki düşünceleri incelendiğinde Fen Edebiyat fakültesinde görevli araştırma görevlilerinin görüşlerinin ihtiyaçlarla ilgili olarak isteklerinin ciddiye alınacağını, kendilerini akademik olarak geliştireceklerini, bu mesleğe ve akademisyenlere imrendiklerini, okudukları bölümün amaçlarına yönelik olduğuna inandıklarını, bilimsel çalışmalar yapacak olmanın heyecanlı olacağını, araştırma görevlilerini daha önemli olarak gördüklerini ve bu kadar yoğun bir çalışma temposuna sahip bir kadro olduğunun farkında olmadıkları belirttikleri ve düşündükleri görülmektedir. Bu bağlamda Fen Edebiyat fakültesinde görevli araştırma görevli araştırma görevlilerinin araştırma görevliliğinin öğretmenlikten daha rahat olacağını, araştırma görevliliğinin gelişime açık olduğunu, akademik ortamı çok merak ettikleri, akademik olarak kendilerini geliştireceklerini, her şeyin daha

profesyonelce olduğunu, yoğun bir çalışma temposu olacağını, mesleklerinin daha ciddi ve saygın bir iş olduğunu, görevlerinin sadece akademik işler ile ilgili ve sınırlı olduğunu, büyük beklentilerle ve ideallerle başladıklarını, akademik ortamda kendilerini geliştirebileceklerini, akademik çalışmaların ve araştırmaların yoğun, insani ilişkilerin daha kuvvetli olduğu bir ortam olacağını, akademisyenliğin ilk basamağı olduğunu ve yoğun bir çalışma temposunun olacağını bildikleri yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Fen Edebiyat ve Eğitim fakültelerindeki görevli araştırma görevlilerinin görüşlerine ilave olarak Mühendislik – Mimarlık fakültesinde görevli araştırma görevlilerinin araştırma görevliliğine atanmadan önceki görüşleri incelendiğinde mesleklerinde ilerleyeceklerini ve akademisyenlik mesleğini istedikleri, sevdikleri ve saygı duydukları bir meslek olarak gördükleri yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Araştırma görevlilerinin araştırma görevliliğine atandıktan sonra meslekleri ile ilgili görüşleri incelendiğinde (bakınız Tablo 1) Fen Edebiyat fakültesinde görev yapan araştırma görevlilerinin unvanlarının olmadığı için ciddiye alınmadıkları, akademik olarak kendilerini geliştirmek için beklediklerinden daha fazla fırsat buldukları, alt yapı eksikliği, öğretim üyelerindeki eksiklikler, bürokrasi gibi, iş güvencesi gibi nedenlerden dolayı beklentilerini karşılamadığı, kolay bir meslek olmadığını gördükleri, yoğun bir çalışma temposu olduğu ve bunu daha önceden tahmin ettikleri yönünde görüşler bildirdikleri görülmektedir. Konu ile ilgili olarak Eğitim fakültesinde görev yapan araştırma görevlilerinin araştırma görevliliğinin dışarıdan göründüğü gibi rahat bir iş olmadığı, gece gündüz çalışmak zorunluluğunun olduğu, araştırma görevliliğinin gelişime açık bir meslek olmadığı, her şeyin amatör ruhla yapıldığını gördükleri, daha çok çalışmaların ve araştırmaların yoğun olduğu, insani ilişkileri bekledikleri ama bazı kişi ve etkenlerden dolayı düşüncelerinin değiştiği, şevklerinin kırıldığı, tükenmişlik yaşamaya başladıkları, kişinin kendisini akademik olarak geliştirmesi için uygun bir kadro olduğu, görev sınırlarının belli olmaması nedeniyle bölümün tüm işlerini yapan kişi olduğunu gördükleri ve daha önceden var olan fikirlerinin değişmediği, önceden düşündükleri gibi olduğu yönünde görüşleri ifade ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda Mühendislik – Mimarlık fakültesinde görevli araştırma görevlilerinin incelendiğinde araştırma görevlilerinin meslekleri ile ilgili görüşlerinin değişmediği, araştırma ve gelişme gibi meslekleri ile ilgili unsurların çok fazla parametreden etkilendiğini fark ettiklerini belirttikleri görülmektedir.

Tablo 1: Araştırma görevlilerinin mesleklerine ilişkin olarak atanmadan önceki ve sonraki düşünceleri ile ilgili bulgular

	Fen Edebiyat Fakültesi	Eğitim Fakültesi	Mühendislik – Mimarlık Fakültesi
Atanmadan Önceki Görüşler	1. İhtiyaçlarla ilgili olarak isteklerin ciddiye alınacağını düşünürdüm. 2. Akademik olarak kendini geliştirmek. 3. Bu mesleğe ve akademisyenlere imreniyordum, okuduğum bölümün amacına yönelik olduğuna inanıyordum. 4. Bilimsel çalışmalar yapacak olmanın heyecanı olacağını düşünmüştür. 5. Araştırma görevlilerini daha önemli olarak görüyordum. 6. Bu kadar yoğun bir çalışma temposuna sahip bir kadro olduğunun farkında değildim. 7. Yoğun bir çalışma temposu olacağını biliyordum.	8. Öğretmenlikten daha rahat olacağını düşünüyordum. 9. Araştırma görevliliğinin akademik olarak gelişime açık olduğunu düşünüyordum. 10. Akademik ortamı çok merak ediyordum. 11. Her şeyin daha profesyonelce olduğunu düşünüyordum. 12. Yoğun bir çalışma temposu olacağını düşünüyordum. 13. Mesleğin daha ciddi ve saygın bir iş olduğunu düşünüyordum. 14. Görevimin sadece akademik işler ile ilgili ve sınırlı olduğunu düşünüyordum. 15. Büyük beklentilerle ve ideallerle başladığım bir meslek olarak düşünüyordum. 16. Akademisyenliğin ilk basamağı olduğunu düşünüyordum.	17. Mesleğimde ilerleyeceğimi düşünüyordum. 18. Akademisyenlik mesleğini istediğim, sevdiğim ve saygı duyduğum bir meslek olduğunu düşünüyorum.
	➢ Unvanımız olmadığı için ciddiye alınmıyoruz. ➢ Akademik olarak kendimi geliştirmek için beklediğimden daha fazla fırsat buldum. ➢ Alt yapı eksikliği, öğretim üyelerindeki eksiklikler, bürokrasi gibi nedenlerden dolayı beklentimi karşılamadı ➢ Kolay bir meslek olmadığını gördüm. ➢ Yoğun bir çalışma temposu tahmin ettiğim gibi çıktı. ➢ Eğer doktora bittiğinde görevimin sona ereceğini bilseydim, hiç başlamazdım,	➢ Dışarıdan göründüğü gibi rahat bir iş değilmiş gece gündüz çalışmak zorundasın. ➢ Araştırma görevliliği gelişime açık bir meslek olmadığını gördüm. ➢ Her şeyin amatör ruhla yapıldığını gördüm. ➢ Daha çok çalışmaların ve araştırmaların yoğun, insani ilişkiler bekliyordum ama bazı kişi ve etkenlerden dolayı düşüncelerim değişti, şevkim kırıldı, tükenmişlik yaşamaya başladım. ➢ Kişinin kendini akademik	➢ Görüşlerim değişmedi. ➢ Araştırma ve gelişme gibi mesleğimle ilgili unsurların çok fazla parametreden etkilendiğini fark ettim.

	dışarıdan doktora yapar özel sektörde çalışırdım.	olarak geliştirmesi için uygun bir kadro olduğunu gördüm. ➢ Görev sınırlarının belli olmaması nedeniyle bölümün tüm işlerini yapan kişi olduğunu gördüm. ➢ Fikrim değişmedi düşündüğüm gibi.	
Atandıktan Sonraki Görüşler			

3.2. Akademik yaşam içerisindeki yeriniz hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Tablo 2: Araştırma görevlilerinin akademik yaşam içerisindeki yerleri hakkındaki görüşleri ile ilgili bulgular

	Fen Edebiyat Fakültesi	Eğitim Fakültesi	Mühendislik – Mimarlık Fakültesi
Araştırma Görevlilerinin Görüşleri	➢ Unvan almış öğrenciler ➢ Akademik yaşamın en alt ve en stresli basamağı ➢ Bilimsel araştırma dışında her türlü işi yapmak ➢ Bir teşekkür çok görülen insanlar	➢ Üniversiteden üniversiteye göre değişiyor. ➢ Akademik hayatın en başında ve en alt basamağında olan ve çok çalışması gereken, bir kişi olarak düşünüyorum. ➢ Alanı ile ilgili çalışmaları, yenilikleri takip eden, kendisini alanında ve akademik olarak geliştirmeye çalışan birisi şeklinde düşünüyorum. ➢ Bölüm içerisinde en gereksinim duyulan, en çok iş yapan ve kişi olarak düşünüyorum. ➢ Ara bir kadroda olup pek dikkate alınmayan bir kişi olarak düşünüyorum.	➢ Akademik olarak alana önemli katkılarda bulunuyorum.

Araştırma görevlilerinin akademik yaşam içerisindeki yerleri hakkındaki görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 2'de sunulmuştur. Fen Edebiyat Fakültesinde görevli araştırma görevlilerinin akademik yaşam içerisindeki yerleri hakkındaki görüşlerini unvan almış öğrenciler, akademik yaşamın en alt ve en stresli basamağı, bilimsel araştırma dışında her türlü işi yapmak ve bir teşekkür çok görülen insanlar şeklinde ifadelendirdikleri görülmektedir. Konu ile ilgili olarak Eğitim fakültesinde görevli araştırma görevlilerinin görüşlerini incelendiğinde ise araştırma görevlerinin akademik yaşam içerisindeki yerin üniversiteden üniversiteye göre değiştiği, akademik hayatın en başında ve en alt basamağında olan ve çok çalışması gereken, bir kişi oldukları, alanı ile ilgili çalışmaları, yenilikleri takip eden, kendisini alanında ve akademik olarak geliştirmeye çalışan birisi, bölüm içerisinde en gereksinim duyulan, en çok iş yapan ve kişi ve ara bir kadroda olup pek dikkate alınmayan bir kişi olarak düşündükleri görülmektedir. Mühendislik – Mimarlık Fakültesinde görevli araştırma görevlilerinin ise akademik olarak alana önemli katkılarda bulundukları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Ayrıca araştırma görevlisi olarak Eğitim fakültesinde görev yapan ve mesleki kıdem bakımından farklı tecrübelere sahip olan araştırma görevlilerinin akademik yaşam içerisindeki yerleri hakkında aşağıda belirttikleri ifadelerde araştırma görevlilerinin yeri hakkında belli bir fikri verdiğini söylemek mümkündür. Örneğin eğitim fakültesinde görevli 6 yıllık mesleki kıdeme sahip bir araştırma görevlisi (EF Ar. Gör. 18):

> *"Bazen geleceğin doçenti, profesörü, gibi, bazen akademik yaşantının başlangıcında olan öğrenmesi gereken çok şey olan bir öğrenci, bazen akademik işçi(köle), bazen de üçü bir arada gibi görüyorum."*

Eğitim fakültesinde görevli 9 yıllık mesleki kıdeme sahip diğer bir araştırma görevlisi (EF Ar. Gör.6):

> "*En alt basamak misali tüm ayakkabıların tozu bizde kalıyor. Her şeyin suçlusu biz olduğumuz gibi görev sınırımızın belli olmaması nereye isterseniz oraya çekmenize yol açtığı için her iş bizde bitiyor."*

Eğitim fakültesinde görevli 2 yıllık mesleki kıdeme sahip diğer bir araştırma görevlisi (EF Ar. Gör. 21):

" Görev tanımı belli olmayan üniversitede ne iş olsa yapan."

diyerek kendilerini akademik hayatta nasıl gördüklerini ifade etmektedirler.

3.3. Akademik olarak görevlerinizin neler olduğunu düşünmektesiniz?

Tablo 3: Araştırma görevlilerinin akademik görevlerine ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular

	Fen Edebiyat Fakültesi	Eğitim Fakültesi	Mühendislik – Mimarlık Fakültesi
Akademik Görevler	1. Akademik anlamda kendimizi geliştirmek 2. Sınav gözetmenlikleri 3. Öğrenci danışmanlıkları 4. Uygulamalı derslerde, laboratuarlarda görev almak 5. Bilimsel araştırmalar ve yayınlar yapmak 6. Bölüm tarafından verilen görevleri yerine getirmek 7. Öğrenci yetiştirmek 8. Projelere dâhil olmak 9. Mesleki eğitimlere katılmak 10. Bölümün akademik işlerini yerine getirmek 11. Bilime katkıda bulunmak	12. Bilimsel araştırmalar ve yayınlar yapmak 13. Sanatsal etkinliklerde bulunmak. 14. Derse girmek. 15. Yüksek lisans ve doktora ile ilgili kendi çalışmalarımızla ilgilenmek. 16. İdare tarafından verilen idari ve akademik işleri yürütmek. 17. Öğrencilere rehberlik etmek 18. Mesleki eğitimlere katılmak 19. Akademik anlamda kendimizi geliştirmek	20. Araştırma yapmak 21. Sanatsal etkinliklerde bulunmak 22. Derse girmek 23. Bilimin gerektirdiği her türlü görevi yerine getirmek

Araştırma görevlilerinin akademik görevlerine ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 3'de sunulmuştur. Fen Edebiyat Fakültesinde görev yapan araştırma görevlilerinin akademik görevlerini

akademik anlamda kendilerini geliştirmek, sınav gözetmenlikleri, öğrenci danışmanlıkları, uygulamalı derslerde, laboratuarlarda görev almak, bilimsel araştırmalar ve yayınlar yapmak, bölüm tarafından verilen görevleri yerine getirmek, öğrenci yetiştirmek, projelere dâhil olmak, mesleki eğitimlere katılmak, bölümün akademik işlerini yerine getirmek ve bilime katkıda bulunmak şeklinde sıraladıkları görülmektedir. Eğitim Fakültesinde görev yapan araştırma görevlilerinin akademik görevlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde ise araştırma görevlilerinin akademik görevlerinin bilimsel araştırmalar ve yayınlar yapmak, sanatsal etkinliklerde bulunmak, derse girmek, yüksek lisans ve doktora ile ilgili kendi çalışmaları ile ilgilenmek, idare tarafından verilen idari ve akademik işleri yürütmek, öğrencilere rehberlik etmek, mesleki eğitimlere katılmak ve akademik anlamda kendilerini geliştirmek olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Mühendislik – Mimarlık Fakültesinde görev yapan araştırma görevlileri ise araştırma yapmak, sanatsal etkinliklerde bulunmak, derse girmek ve bilimin gerektirdiği her türlü görevi yerine getirmenin akademik görevleri arasında olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

3. 4. Hangi alanlarda mesleki gelişime ihtiyacınızın olduğunu düşünmektesiniz?

Tablo 4: Araştırma görevlilerinin mesleki gelişime ihtiyaçları olduğu alanlara ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular

	Fen Edebiyat Fakültesi	Eğitim Fakültesi	Mühendislik – Mimarlık Fakültesi
Mesleki Gelişim İhtiyacı	24. Çalıştığım konu alanı ile ilgili bilgi sahibi olmak. 25. Çalıştığım konu alanı ile ilgili konferans, seminer, workshop gibi etkinliklere katılmak 26. Çalıştığım konu alanı ile ilgili cihazların alt yapısı ve kullanımı ile ilgili bilgi eksikliklerimi tamamlamak. 27. Yabancı dil düzeyimi geliştirmek. 28. Öğretmenlik yapmak.	29. Yabancı dil düzeyimi geliştirmek. 30. SPSS ve NVİVO gibi istatistik paket programların kullanımı 31. Bilimsel araştırma ve makale yazma teknikleri 32. Uygulama alanlarının olmaması 33. Uluslararası dergilerde nasıl yayın yapılacağı 34. Web tasarımı 35. Zaman yönetimi 36. Proje yazma süreci	37. Elektrik ve Elektronik alanda eksiklikleri tamamlama 38. Mekatronik alanda kendimi geliştirme 39. Aynı alanda çalışan akademisyenlerle bir araya gelerek mesleki gelişmelerden haberdar olma ve paylaşma

Araştırma görevlilerinin mesleki gelişime ihtiyaçları olduğu alanlara ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 4' de sunulmuştur. Fen Edebiyat Fakültesinde görevli araştırma görevlileri mesleki gelişime ihtiyaçları oldukları alanları çalıştıkları konu alanı ile ilgili bilgi sahibi olmak, çalıştıkları konu alanı

ile ilgili konferans, seminer, workshop gibi etkinliklere katılmak şeklinde ifadelendirirlerken, Eğitim Fakültesinde görevli araştırma görevlilerinin yabancı dil düzeylerini geliştirmek, SPSS ve ENVİVO gibi istatistik paket programlarının kullanımı, bilimsel araştırma ve makale yazma teknikleri, uygulama alanlarının olmaması uluslararası dergilerde nasıl yayın yapılacağı, web tasarımı, zaman yönetimi ve proje yazma süreci gibi konularda mesleki gelişime ihtiyaçlarının olduklarını belirtikleri görülmektedir. Mühendislik – Mimarlık Fakültesinde görevli araştırma görevlilerinin mesleki gelişime ihtiyaçları olduğu alanlara ilişkin görüşlerinin ise elektrik ve elektronik alanda eksikliklerini tamamlama, mekatronik alanında kendilerini geliştirme ve aynı alanda çalışan akademisyenlerle bir araya gelerek mesleki gelişmelerden haberdar olma ve paylaşma şeklinde belirttikleri görülmektedir.

3.5. Mesleki olarak kendinizi geliştirmek için kurumunuz tarafından imkânlar sunulmakta mıdır?

Araştırma görevlilerinin mesleki olarak kendilerini geliştirmek için kurumları tarafından imkânların sunulup sunulmamasına ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 5' de sunulmuştur. Tablo 5 incelendiğinde araştırma görevlilerinin kurumları tarafından mesleki olarak kendilerini geliştirmek için imkânların sunulup sunulmamasına ile ilgili görüşlerinin evet, yeterli değil ve hayır şeklinde olmak üzere üç grup altında toplandığı görülmektedir. Fen Edebiyat Fakültesi katılımcılarının 7'si bu soruya evet, 2'si hayır derken 1 katılımcı fikrini söylemekten kaçınmıştır. Eğitim fakültesini genel olarak irdelediğimizde katılımcıların 16'sı bu soruya evet, 8'i hayır demektedir. Dört katılımcı fikir beyan etmemiştir. Fen Edebiyat fakültesinden kurumlarının imkânları sunduğunu belirten araştırma görevlileri bu konu ile ilgili görüşlerini maddi anlamda destek sağlandığı, bilimsel anlamda hocaların ve uzmanların yönlendirdiği, bulunan mevcut imkânlar dâhilinde karşılandığı, Eğitim fakültesinde görevli araştırma görevlileri yurt içi kongre ve sempozyumlara katılımlarının yolluk ve yevmiye olarak desteklenmekte olduğu, bölüm olarak desteğin sağlandığı, uluslar arası dergilerde yayınlanan makalelerin desteklendiği, araştırma yapmak için yeterli zamanın verilmesi, abone olunan veri tabanlarının zengin ve çeşitli olması şeklinde, Mühendislik – Mimarlık Fakültesinde görevli araştırma görevlileri ise sanayi-üniversite işbirliği kapsamında ve bilimsel etkinlikler konusunda desteğin sağlandığını belirttikleri görülmektedir. Ayrıca Fen Edebiyat fakültesinde ve Mühendislik – Mimarlık Fakültesinde görevli araştırma görevlileri ise verilen bu desteğin tüm masrafları karşılamak için yeterli olmaması, verilen ekonomik destek çalışmalara katılmak için yeterli olmaması nedenlerinden dolayı kısmen yeterli olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Diğer taraftan Fen Edebiyat ve Eğitim fakültelerinde görevli araştırma görevlileri yurt dışı çalışmaların desteklenmemesi, araştırmalar için izin ile ilgili sıkıntıların olması, idarecilerin adil ve destekleyici olmamaları, nadiren mesleki gelişime yönelik seminerler/etkinliklerin düzenlenmesi, yurt dışı bilimsel organizasyonlara katılımda

sadece bir tanesinin desteklenmesi gibi nedenlerden dolayı mesleki olarak kendilerini geliştirmek için kurumları tarafından imkânların sunulmadığı şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca mesleki olarak kendilerini geliştirmek için kurumları tarafından imkânların sunulup sunulmaması ile ilgili olarak Fen Edebiyat ve Eğitim fakültelerinde görevli araştırma görevlileri mesleki olarak kendilerini geliştirmek için kurumları tarafından imkânların sunulup sunulmamasına ilişkin görüşlerini belirtirlerken, Mühendislik – Mimarlık Fakültesinde görevli araştırma görevlilerinin ise bu konuda görüş belirtmedikleri görülmektedir (Tablo 5).

Tablo 5: Araştırma görevlilerinin mesleki olarak kendilerini geliştirmek için kurumları tarafından imkânların sunulup sunulmamasına ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular.

	Fen Edebiyat Fakültesi	Eğitim Fakültesi	Mühendislik – Mimarlık Fakültesi
Evet	40. Maddi anlamda destek sağlanmaktadır. 41. Bilimsel anlamda hocaların ve uzmanların yönlendirmesi 42. Bulunan mevcut imkânlar dâhilinde karşılanıyor.	43. Üniversite yurt içi kongre ve sempozyumlara katılımları yolluk ve yevmiye olarak desteklemektedir. 44. Bölüm olarak desteğin sağlanması 45. Uluslar arası dergilerde yayınlanan makalelerin desteklenmesi 46. Araştırma yapmak için yeterli zamanın verilmesi 47. Abone olunan veri tabanlarının zengin ve çeşitli olması	48. Sanayi-üniversite işbirliği kapsamında 49. Bilimsel etkinlikler konusunda
Yeterli değil	50. Verilen destek tüm masrafları karşılamak için yeterli değil	----------	51. Verilen ekonomik destek çalışmalara katılmak için yeterli değil.
Hayır	52. Yurt dışı çalışmalar desteklenmiyor	53. Araştırmalar için izin sıkıntıları var 54. İdareciler adil ve destekleyici değiller 55. Nadiren mesleki gelişime yönelik seminerler/etkinlikler düzenleniyor. 56. Yurt dışı bilimsel organizasyonlara katılımda sadece bir tanesinin desteklenmesi	----------

3. 6. Yöneticilerinizin bu konudaki tutumlarına ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

Tablo 6: Araştırma görevlilerinin yöneticilerinin bu konudaki tutumlarına ilişkin düşüncelerine ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular

	Fen Edebiyat Fakültesi	Eğitim Fakültesi	Mühendislik – Mimarlık Fakültesi
Yeterli - Olumlu	57. Bölümün işlerini aksatmadığız sürece olumlu.	58. Genel olarak destekleyiciler. 59. Akademik çalışmalar için izin ve destek konusunda her türlü kolaylığı sağlıyorlar.	60. Bir şeyleri geliştirmek/araştırmak isteniyorsa para ve destek sağlanıyor. 61. Kişisel ve kendi görev tanımı içerisinde pozitif yönde tutum sergiliyorlar.
Yetersiz - Olumsuz	62. Maddi kaynak yaratılması konusunda yetersiz. 63. Öğretim üyelerinin özellikle danışmanların desteği yetersiz.	64. Daha önce çalıştığım üniversitede kendi adımıza yayın yapmak, kongrelere katılmak için izin verilmiyordu. 65. Akademik gelişim için pek bu konudaki tutumlarına	66.

Araştırma görevlilerinin yöneticilerinin bu konudaki tutumlarına ilişkin düşüncelerine ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 6.'da sunulmuştur. Tablo 6 incelendiğinde araştırma görevlilerinin yöneticilerinin bu konudaki tutumlarına ilişkin görüşlerinin yeterli - olumlu ve yetersiz – olumsuz şeklinde olduğu görülmektedir. Araştırma görevlilerinin yöneticilerin yeterli - olumlu şeklinde belirttikleri görüşleri incelendiğinde, Fen Edebiyat fakültesinde görevli araştırma görevlilerinin bölümün işlerini aksatmadığız sürece olumlu, Eğitim fakültesin de görevli araştırma görevlilerinin genel olarak destekleyiciler, akademik çalışmalar için izin ve destek konusunda her türlü kolaylığı sağlıyorlar ve Mühendislik – Mimarlık Fakültesinde görevli araştırma görevlilerinin ise bir şeyleri geliştirmek/araştırmak isteniyorsa para ve destek sağlanıyor, kişisel ve kendi görev tanımı içerisinde pozitif yönde tutum sergiliyorlar şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Araştırma görevlilerinin yöneticilerin yetersiz – olumsuz şeklinde belirttikleri görüşleri incelendiğinde, Fen Edebiyat fakültesinde görevli araştırma görevlilerinin maddi kaynak yaratılması konusunda, Eğitim fakültesin de görevli araştırma görevlilerinin kendi adlarına yayın yapmak, kongrelere katılmak için izin verilmesi, akademik gelişim için yüreklendirme konularında yetersiz - olumsuz olduklarını belirtmelerine karşılık Mühendislik – Mimarlık fakültesinde görevli araştırma görevlilerinin bu konuda görüş belirtmedikleri görülmektedir (bakınız Tablo 6) .

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı araştırma görevlilerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışma ile ilgili nitel veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak Türkiye'de Batı Karadeniz Bölgesinde bulunan bir üniversitede görev yapan araştırma görevlileri ile yapılan görüşmeler ile 2010 – 2011 öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Bu çalışmanın sonunda araştırma görevlilerinin mesleklerine ilişkin olarak atanmadan

önceki süreçte mesleklerine karşı heyecan duydukları, saygın, belli bir ağırlığı olan bir meslek olduğu, mesleklerine karşı olumlu düşüncelerinin olduğu, alanlarında gelecekte bir şeyler yapabileceklerine inandıkları ve bu konuda şevklerinin, umutlarının, beklentilerinin olduğu belirtmişlerdir. Bu bağlamda ilgili literatür incelendiğinde Acar, Nemutlu, Gürhan ve Liman (2004), araştırma görevlilerinin 21 (%43.8)'i, "bilimsel çalışmaya katkıda bulunmak beklentisiyle araştırma görevlisi olmaya karar verdikleri görülmektedir. Baş ve Ardıç (2002) çalışma sonuçlarında "akademik ortam" ve "işin niteliği" faktörlerinin araştırma görevlilerinin mesleki tatminlerini etkileyen önemli faktörler olarak belirtilmiştir. Ulukan, Oktal, Uzun ve Yelkikalan (1996) çalışmalarında araştırma görevlilerinin bu mesleği seçmede öncelik sırasıyla olarak yeni bilgi ve yeteneklerin gelişmesine olanak sağlayan bir iş olması, araştırma yapmaya olanak sağlaması ve toplumda saygı duyulan bir iş olmasının etkili olduğunu bulmuşlardır.

Bu araştırmanın bulgularına göre araştırma görevlileri atandıktan sonra ise iş güvencesi gibi çeşitli sebeplerden dolayı beklentilerine cevap alamadıkları, hayal kırıklığı yaşadıkları, başlangıçtaki şevklerinin yok olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili literatür (Acar, Nemutlu, Gürhan ve Liman, 2004; Arı, 2007; Avcı ve Pala,2004; Karaman ve Altunoğlu, 2007; Odabaşı, 2005) incelendiğinde benzer bulguların bulunduğunu söylemek mümkündür. Karaman ve Altunoğlu (2007) akademisyenlerin islerini yaparken daha fazla özgürce karar verdiklerinde, yaptıkları işlerinden daha fazla tatmin olduklarını vurgulamaktadırlar. Bununla birlikte, araştırma görevlilerinin %43,8'i mesleğe başladıktan sonra beklentilerinin karşılamadığını belirtmişler ve %63,8'i mesleki açıdan gelecek kaygıları olduğunu belirtmişlerdir (Acar, Nemutlu, Gürhan ve Liman, 2004). Aynı şekilde Arı'nın (2007) çalışmasına katılan araştırma görevlilerinin %51,6'sı çalıştığı üniversitelerden fırsat bulduklarında ayrılabileceklerini ve belirtmişlerdir. Ayrıca Arı'nın (2007) çalışmasındaki bulgulara göre akademisyenliğin prestij kaybettiğini ve bu sorunun en çok araştırma görevlilerinde görüldüğünü belirtmektedir. Avcı ve Pala (2004) araştırma görevlilerinde yaşam kalitesinin daha kötü bulunduğunu bunu etkileyen faktörler olarak uzun çalışma saatleri, yorucu iş temposu, kendine zaman ayıramama ve sosyal aktivitelere katılamama gibi bileşenler olarak sunulmuştur. Bu çerçeve içerisinde bu araştırmadan elde edilen bulguların literatürle benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Ayrıca araştırma görevlileri akademik yaşantı içerisindeki yerleri konusunda belirgin bir fikirlerinin olmadığı ve yerlerinin tam olarak belirlenmediğini düşündükleri, akademik görevlerinin çok çeşitlilik (Unvan almış öğrenci, ara kadro, destek eleman…) gösterdiğini ve net olmadığını belirttikleri görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde Odabaşı (2005)'nın çalışmasına dahil olan

katılımcılar, araştırma görevlilerinin bölüm içi yazışmaları verilen görevleri yapmak, öğretim üyelerinin yerine derslerine girmek gibi bürokratik işlerin hepsini yapan kişiler olduklarını, Terzi ve Sağlam (2008) araştırma görevlilerinin uygulama derslerine yürüten, yılda en az bir defa sempozyum-konferansa giden ve akademik çalışmalarla ilgili yenilikleri sürekli takip edebilen kişiler olduklarına ilişkin bulgular sunmaktadırlar. Araştırma sonuçlarına göre iş tatmininin farklı değişkenler tarafından etkilendiği anlaşılmaktadır. Karaman ve Altunoğlu'nun (2007) iş tatminini etkilediği düşündükleri faktörler şunlardır: Özgürce karar verebilme, Yardım alma, Karar verme sürecinde söz sahibi olma, Yeni programlar uygulamak için şartların uygun olması, Teknik araçların yeterliliği, Diğer çalışanlarla işbirliği, Çalışma koşulları, Ücret, Örgüt içindeki görevlerin adil dağılımı, Görevin açık bir şekilde tanımlanmış olması, İdari kararlarda söz sahibi olma. Ayrıca, Sancak, Küpeli ve Beyit (2010) araştırma görevlilerinin yaşamış olduğu problemleri, görev tanımlaması ve bunu takip eden belirsizlikler, üniversite içerisinde temsil edilmemeleri, ekonomik koşullar, 50d'li araştırma görevlilerinin problemleri, doktora sonrası yaşanan kadro problemleri şeklinde sıraladıkları görülmektedir. Bu durumda çalışmadan elde edilen bulgularla ilgili literatürün benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Bu araştırmada araştırma görevlilerinin mesleki gelişime ihtiyaç duydukları alanlar her ne kadar çalıştıkları alana göre çeşitlilik göstermiş olsa da genel olarak yabancı dil öğrenme ve yabancı dil seviyesini geliştirmek, çalıştıkları konu alanı ile ilgili olarak çeşitli konferans, seminer, workshop gibi etkinliklere katılarak aynı alanda çalıştıkları akademisyenlerle bir araya gelerek alanları ile ilgili bilgilerini ve becerilerini arttırma, eksikliklerini tamamlama, gelişmelerden haberdar olma ve bunları paylaşma, bilimsel araştırma teknikleri, ulusal ve uluslar arası düzeyde yayın yapabilme gibi alanlarda mesleki gelişime ihtiyaçlarının olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Kamaşak ve Bulutlar'ın (2010) belirttikleri gibi bir öğretim üyesinin öğretmenlik görevi haricinde araştırmacılık görevinin de bulunduğu ve her öğretim üyesinin uzmanlık alanının farklı olabildiği de göz ardı edilmemelidir. Örneğin; makine mühendisliği konusunda uzmanlaşmış bir öğretim üyesinin hem mühendisliğe hem de öğretmenliğe yatkın kişilik özelliklerine sahip olması gerekebilir. Bu bağlamda Kamaşak ve Bulutlar'ın (2010) görüşlerinin akademisyenlerin mesleki gelişimlerinin de önemli olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu bağlamda Kabakçı ve Odabaşı'nın (2008) ve Kabakçı'nın (2005) araştırmalarından elde ettikleri bulguların bu çalışmadan elde edilen bulgularla paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür. Kabakçı ve Odabaşı (2008) araştırmalarında araştırma görevlilerine fakültenin gelişmesi için gerekli olan değişkenler arasında tercih sıralamaları yapmaları istendiğinde fakültenin değişim ihtiyaçlarını birinci sırada, öğretimsel gelişim ihtiyacı ikinci sırada, kişisel gelişim üçüncü sırada belirttikleri görülmektedir. Ayrıca Kabakçı (2005) araştırmasında eğitim fakültesi araştırma görevlilerinin mesleki gelişimin önemi boyutunda; önemli buldukları mesleki gelişim boyutlarını sırasıyla alansal gelişim, kişisel gelişim, öğretimsel gelişim ve kurumsal gelişim boyutu şeklinde

sıraladıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte eğitim fakültesi araştırma görevlilerinin önemli buldukları mesleki gelişim alanı boyutlarıyla yurtdışında bilimsel toplantılara katılma durumları arasında kısmen anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda bu çalışmadan elde edilen bulgularla konu alanı ile ilgili literatürden elde edilen bulguların paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Bu arada araştırma görevlilerinin, mesleki olarak kendilerini geliştirmek için çalıştıkları kurum tarafından genel olarak destek sağlandığını belirttikleri, mesleki gelişimleri için yöneticilerinin desteklerinin yeterli ve olumlu olduğunu belirttikleri görülmektedir. Genelde desteğin araştırma yapabilmek için maddi yönde olması yönünde görüş sergilemektedirler. Yapılan araştırmalar (Karaman ve Altunoğlu, 2007; Seçen, 2005) üniversitelerde görev yapan araştırma görevlilerini teşvik edici bir mekanizmanın olmadığını göstermektedir. Ayrıca araştırma görevlilerinin elde ettikleri başarılar karşısında ödüllendirilmedikleri de gözlemlenmektedir (Seçen, 2005). Öğretim elemanlarının aldıkları ücretin, tatmin düzeyini etkileyen faktörlerden biri olduğu ortaya çıkmaktadır (Karaman ve Altunoğlu, 2007). Yukarıda belirtilenler ışığında ilgili literatürle bu çalışmadan elde edilen bulguların paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Araştırmaya katılan araştırma görevlilerinin kendilerini geliştirme konusunda üniversite yönetiminden ve bölümdeki öğretim üyelerinden maddi ve manevi destek beklentisi içerisinde oldukları görülmektedir. Bu sonuçla, Acar, Nemutlu, Gürhan ve Liman'ın (2004) ve Karaman ve Altunoğlu'nun (2007) bulgularının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Karaman ve Altunoğlu'nun (2007) araştırma sonuçlarına göre araştırma görevlilerinin iş ilişkilerinde ilgi ve alaka beklediklerini söylenebilir. Ayrıca Acar, Nemutlu, Gürhan ve Liman'ın (2004) çalışmalarında da araştırma görevlilerinin, %80'inin başka yerden maddi destek almadan yaşamlarını sürdüremediğini belirttikleri görülmektedir.

Sonuç olarak, belirli beklentilerle başlayan, akademik hayatın ilk basamağı olan araştırma görevliliği, mesleğinin sağlıklı devam edebilmesi, eğitim döngüsü içinde sistemin sağlıklı işlemesi için gerekli önemin ve özeninin gösterilmesi gereken en önemli öğretim kadrosudur. Bu basamakta yapılan yanlışlıklar eğitim sisteminin tamamını doğrudan etkileyecek, sonuçları tüm neslin doğru ya da yanlış yetişmesine vesile olacaktır. Bunun için araştırma görevlilerinin mesleki gelişimine gereken önem verilmelidir.

Bu sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilebilir;

19. Araştırma görevlilerinin akademik ve idari sorumluluklarına ilişkin olarak 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanununda açık bir görev tanımı yapılmalıdır.
20. Araştırma görevlilerine belli dönemlerde mesleki gelişim ihtiyaçları analiz edilerek mesleki gelişimlerine destek olunmalıdır.
21. Araştırma görevlileri idari işlerden çok sınav yapma, araştırma yapma gibi akademik işler için kullanılmalıdır.

KAYNAKLAR

Acar,A., Nemutlu, E., Gürhan, G., ve Liman, V. (2004). Hacettepe üniversitesi eczacılık fakültesi araştırma görevlilerinin iş memnuniyeti ve bunu etkileyen faktörler. *Hacettepe Üniversitesi Eczacılık Fakültesi Dergisi,* 24(2),95–106.Alıntılanma adresi:http://www. eczfakder.hacettepe.edu.tr/Arsiv/EskiDergiler/07_2004/95-07-2004.pdf Alıntılanma tarihi : 25.01.2011.

Arı, A. (2007). Üniversite öğretim elamanlarının sorunları. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (17),65–74.Alıntılanma adresi:http://yordam . manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd17/sbd-17-05.pdf Alıntılanmatarihi: 03.03.2011.

Avcı, K.ve Pala, K.(2004). Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesinde çalışan araştırma görevlisi ve uzman doktorların yaşam kalitesinin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi,* 30(2),81–85. Alıntılanma adresi: http:// kutuphane.uludag.edu. tr/PDF/ tip/htmpdf/ 2004–30(2)/mak05.pdf Alıntılanma tarihi: 03.03.2011.

Baş, T. ve Ardıç, K. (2002). Yüksek öğretimde iş tatmini ve tatminsizliği. *İktisat İşletme ve Finans*. Yıl. 17, 72–81.

Eren, V. ve Durna, U. (2006). Üç boyutlu bir yaklaşım olarak örgütsel tükenme. Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F.Dergisi, 10, 40- 51.

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu.(1981). Alıntılanma adresi: http://personeldb. erciyes.edu.tr/form_mevzuat/2547_yok_kanunu.pdf Alıntılanma tarihi: 25.01.2011.

Kabakçı, I. (2005). Araştırma görevlilerinin mesleki gelişime yönelik bakış açıları: Eğitim Fakülteleri örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kabakçı, I. ve Odabaşı, H. F. (2008). The organization of the faculty development programs for research assistants: The case of education faculties in Turkey. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET,* 7 (3), 56 – 63. (Online). Alıntılanma adresi: http:// www.tojet. net/articles /736.pdf Alıntılanma tarihi:25.01.2011

Kamaşak, R. ve Bulutlar, F. (2010). Kişilik, mesleki tercih ve performans ilişkisi: Akademik personel üzerine bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*,2(2),119–126 ISSN: 1309 - 8039 (Online). Alıntılanma adresi: http://www.sobiad. org/eJOURNALS/dergi_YBD/arsiv/2010_2/14rifat_kamasak.pdfAlıntılanmatarihi: 10.02.2011.

Karaman, F. ve Altunoğlu, A.E. (2007). Kamu üniversiteleri öğretim elemanlarının iş tatmini düzeyini etkileyen faktörler (The factors affecting job satisfaction level of public universities' academics). *Yönetim ve Ekonomi Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*,14(1),109 – 120 .

Odabaşı, H.F.(2005).The status and need for faculty development in Turkey. *International Journal for Academic Development*, 10(2), 139 -142.

Oruç,K.O., Çetin, E. ve Tenderis, A.E. (2010) Türkiye'deki devlet üniversitelerinde öğretim elemanlarının ders yükü. *Zeitsschrift für Die Welt Der Türken*.2(3). Alıntılanma Adresi: http://diewelt-dertuerken.de/index.php/ZfWT/article/viewArticle/167, Alıntılanma Tarihi: 12.02.2011.

Sancak,E., Küpeli,G. ve Beyit,A. (2010). Araştırma görevlileri'nin sorunları. Cumhuriyetimizin 100. yılına doğru üniversite vizyonumuz (Tebliğler) 16–17–18 Nisan 2010, 63–69. Ankara: Altuğ Reklam Basın Yayın San. Tic. Ltd. Şti. Alıntılanma adresi:http://www2.turkegitimsen.org.tr/lib_basili/176.pdf#page=64 Alıntılanma tarihi : 10.03.2011.

Seçen, M. (2005). Çukurova Üniversitesindeki araştırma görevlilerinin motivasyonu. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Şirin,E.F.(2009).Analysis of relationship between job satisfaction and attitude among research assistants in schools of Physical Education and Sports (Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu araştırma görevlilerinin iş tatmini ve öğretim üyeliğine ilişkin tutum ilişkisinin incelenmesi). *Eğitimde Kuram ve Uygulama / Journal of Theory and Practice in Education*,5(1),85–104 Alıntılanma adresi: http://eku.comu.edu.tr/index/5/1/efsirin.pdf Alıntılanma tarihi: 19.03.2011.

Terzi, Y. ve Sağlam, V. (2008). Araştırma görevlilerinin mesleki tükenmişlik durumu (Job burnout situation of research assistants). *e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA),*3(1),52-58. Alıntılanma adresi: http:// web.ebscohost. com/ehost /pdfviewer/ pdfviewer?hid=11&sid=9854dfab-fa20-40ce-b350 0182b4d 58d7a %40session mgr13 &vid =4 Alıntılanma tarihi:03.03.2011.

The Council of Higher Education (CoHE) (2010). The higher education system in Turkey. Ankara: Görsel Tanıtım.

Ulukan, C., Oktal, Ö., Uzun, Ö. ve Yelkikalan, N.(1996). Anadolu Üniversitesi araştırma görevlilerinin profili. *Açıköğretim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 73–94,

BÖLÜM 19

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRETMENLERİNİN SEVİYE BELİRLEME SINAVINA YÖNELİK BAKIŞ AÇILARI

PERSPECTIVES OF SECONDARY ELEMENTARY TEACHERS ABOUT HIGH SCHOOL ENTRANCE EXAM-(SBS)

Mustafa METİN[a], Haluk ÖZMEN[b] & Kerem COŞKUN[a]

[a] Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, ARTVİN
[b] KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, TRABZON

mustafametinae@hotmail.com, hozmen61@hotmail.com, keremcoskun@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin ilköğretimde uygulanan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) hakkındaki düşüncelerini belirlemektir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırma, 2009-2010 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Artvin merkezde ilköğretim ikinci kademede görev yapan 50 öğretmenle yürütülmüştür. Örneklem araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 10 Fen ve Teknoloji, 10 Türkçe, 10 Sosyal Bilimler, 10 Matematik ve 10 İngilizce öğretmeninden oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama tekniği olarak görüşme tekniği kullanılmış olup, bu amaçla 5 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Her bir görüşme teyp kaydına alınarak yaklaşık yirmi dakikalık bir zaman diliminde tek oturumda bitirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler, betimsel ve içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmeye çalışılmıştır. Görüşmelerde öğretmenlerin verdikleri cevapların birbirine benzeyenleri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş ve okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenerek yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler SBS'nin olumlu etkilerini öğrencinin başarı oranını arttırması, devamlı ders çalışma isteği uyandırması ve düzenli ders çalışma alışkanlığı kazandırması olarak ifade ederken, öğrencileri asosyalleştirme, sınav stresi yaratma gibi olumsuz özelliklerinin de olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Ölçme- değerlendirme, seviye belirleme sınavı, ikinci kademe öğretmenleri

ABSTRACT

The aim of study is to determine opinions of secondary elementary teachers about high school entrance exam. Qualitative research method was used in this study. This research was carried out at

fall semester of 2010 with 50 teachers working elementary schools of Artvin city centre. Sample of study consist of voluntary teachers including 10 science and technology teachers, 10 Turkish teachers, 10 social science teachers, 10 mathematic teachers, 10 elementary teachers and 10 English teachers. In this study interview was used as a data gather tool. Interview form including five open-end questions was developed. Each interview was recorded and finished within 20 minutes at a single session.
Data gathered from interview was analyzed with descriptive and content analyses methods. Similar teachers' answers during to interview were collected frame of themes and concepts and it was commented understandable for readers. At the end of study, teachers thought that SBS have positive effect on students such as SBS was increased students' achievement, encouraged to study lessons and acquired to study lesson orderly. But some teachers expressed that students have asocial characters with SBS and students' test anxiety was increased with SBS.

Keywords: Measurement - assessment, high school entrance exam, secondary elementary teacher

1. GİRİŞ

Dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeler, ülkelerin her alanda olduğu gibi eğitim alanında da son gelişmeleri takip etmelerini ve bu gelişmelere ayak uydurmalarını gerektirmektedir. Bunun için çağa uygun nitelikli, araştırmacı, sorgulayıcı, bilgiye ulaşma ve paylaşma yollarını bilen, teknoloji okuryazarı, iletişim becerilerine sahip, üretken, takım çalışmasına yatkın, akılcı ve bilimsel düşünen ve düşündüğünü gösteren bireyler yetiştirmek son derece önemlidir (Gündoğdu ve diğ, 2010). Sürekli değişen ve gelişen bir dünyada nitelikli insan yetiştirmek, ancak nitelikli bir eğitimle mümkündür. Bunun için ülkeler öğretim programlarını iyileştirme, okul ve sınıf ortamının standartlarını yükseltme, öğrenme ortamında eğitim-öğretim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanma, uygun öğretim yöntemleri geliştirme ve tüm bunları uygulayacak olan öğretmenleri eğitme üzerinde yoğunlaşmaktadır (Metin, 2010).

Eğitimin kalitesini arttırmanın en önemli unsurlarından birisi de şüphesiz ki öğretim programlarını yeni gelişmeler doğrultusunda iyileştirmek ya da değiştirmektir. Dünyada pek çok ülke, bilim ve teknolojideki gelişmelere ve yeni eğitim yaklaşımlarına dayalı olarak, öğretim programlarını geliştirmekte veya yenilemektedir (Özsevgeç, 2006). Son yıllarda ülkemizde de öğretim programlarını yenileme veya güncelleme çalışmaları yoğun bir şekilde yürütülmektedir. İlk olarak 2005 yılında ilköğretim birinci kademedeki, 2006 – 2008 yılları arasında ise kademeli olarak ilköğretim ikinci kademedeki öğrenciler için hazırlanan öğretim programları yürürlüğe konulmuştur.

Yürürlüğe konulan öğretim programlarıyla birlikte daha önceki programlarda benimsenen esasicilik felsefesinin yerini ilerlemecilik felsefesi almıştır (Çepni ve Çil, 2010). Bu durum öğretmenin aktif olduğu öğrencinin pasif olduğu geleneksel anlayışın yerine öğrencinin aktif olduğu öğretmeninse rehber olduğu yapılandırmacı anlayışın benimsenmesine yol açmıştır (Çepni ve diğ, 2005). Yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi öğretim programlarının dört temel öğesi olan hedefler, içerik, eğitim durumu ve sınama durumlarında da önemli değişikliklere neden olmuştur (Demirel, 2008). Bu değişikliklerden en dikkat çekenlerden biri sınama durumundaki değişimdir. Eski öğretim programlarında bilgiyi hatırlamayı ön planda tutan geleneksel değerlendirme anlayışı benimsenirken yeni öğretim programıyla birlikte öğrencilerin bilgiyi hatırlamanın yanı sıra günlük hayata uyarlayabilmeleri gerektiğini savunan performansa dayalı bir değerlendirme anlayışı benimsenmeye başlanmıştır. Bu değerlendirme anlayışında önemli olan öğrencileri başarılı ya da başarısız şeklinde sınıflandırmak değil, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda onlara yön vermek ve onları yetiştirmektir (Airasian, 2001). Bunun için de öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirebileceği kurumlara yerleştirilmesi son derece önemlidir.

Öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda öğretim kurumlarına yerleştirme bütün eğitim sistemleri için çok önemli bir sorundur. Ülkemizde de eğitim kurumlarının öğrenci arzı ile öğrenim görecek öğrenci talep sayısı arasında büyük bir fark olduğundan dolayı seçme sınavları yapılması mecburi bir durum haline gelmiştir (Gündoğdu ve diğ, 2010; Sarıer, 2010). Ülkemizde bulunan eğitim kurumlarına sınavlar aracılığıyla seçilerek öğrenci yerleştirilmesiyle eğitimde kalite yakalanmaya çalışılmaktadır (Kahveci, 2009; Kayapınar, 2006). Bunun için Türkiye'de hem ilköğretimden ortaöğretime, hem de orta öğretimden yüksek öğretime geçişler sınav ile yapılmaktadır (Yavuz, 2010).

Yeni öğretim programları uygulamaya konulmadan önce ortaöğretime geçiş sistemi, OKS, LGS gibi sınavlara dayanırken, 2007-2008 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretimden orta öğretime geçiş sistemi *"Seviye Belirleme Sınavı (SBS)"* ile yeniden yapılandırılmıştır. SBS, öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve İngilizce derslerinin öğretim müfredatında yer alan kazanımları elde etme seviyesini ölçen bir sınavdır. SBS soruları öğretim programında yer alan kazanımlar esas alınarak hazırlanmakta ve 6., 7. ve 8. sınıfta her yıl derslerin bitmesini müteakiben haziran ayında yapılmaktadır (Sarıer, 2010). SBS'de; ilköğretim öğrencilerinin ortaöğretime yerleştirilme puanlarının, %70'ini 6., 7. ve 8. sınıf SBS puanları, %25'ini öğrencilerin yıl sonu başarı ortalamaları ve %5'ini ise öğrencinin davranış puanı oluşturur (MEB, 2008). Böyle bir yerleştirme mantığının amacı öğrencinin derslere odaklanmasını sağlamak ve bütün derslerin eşit derecede önemli olduğunu öğrenciye hissettirmektir (Yavuz, 2010). Fakat merkezi sınavlar öğrencinin okula olan ilgisini artırmaktan ziyade daha da azaltmaktadır (Sert, 2008; TED, 2010).

2007-2008 eğitim-öğretim yılı ile ortaya çıkan yeni ortaöğretime geçiş sisteminin en önemli açmazlarından birisi de 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan yeni ilköğretim müfredatının getirdiği ölçme-değerlendirme anlayışı ile SBS'ye dayalı ortaöğretime geçiş sistemi arasındaki büyük uyuşmazlıktır. Yeni ilköğretim müfredatı ile ölçme-değerlendirme anlayışı

değişmiş ve sonuçtan ziyade süreç daha önemli hale gelmiştir. Bu amaçla rubrikler, portfolyolar, gözlem notları, gibi alternatif ölçme-değerlendirme araçları geliştirilmiştir (Ocak ve diğ., 2010). Fakat SBS ise bu durumun tam aksine sonuca odaklıdır. Bu iki zıt durumun bir arada olması öğretmenleri de ne yapacakları konusunda tam bir tereddüde düşürmüştür. Öğretmenler, ilköğretim müfredatının öngördüğü şekilde öğretim gerçekleştirme ve bu doğrultuda ölçme-değerlendirme faaliyetleri gerçekleştirme ile öğrencilerini çoktan seçmeli test özelliği taşıyan SBS'ye hazırlama arasında sıkışıp kalmaktadırlar (Güven, 2010). Esasında eğitimde ölçme-değerlendirme akademik başarıyı ölçme fonksiyonlarının yanı sıra öğrencinin seviyesini belirleyerek ona göre uygun öğretim faaliyetleri planlama, öğrenci performansını izleme, öğrenciyi tanıma, eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkiliğini ortaya koyma, eğitim sisteminin genel olarak eksik yanlarını ortaya koyma gibi farklı işlevlere de sahiptir (Deno, 2003). Bu açıdan bakıldığında merkezi bir sınav olan SBS'nin öğrenci başarısını değerlendirme, eğitim sisteminin genel anlamda eksiklerini tespit etme ve öğrenciler arası rekabet ortamını sağlama dışında başka bir amaca hizmet etmediği ortadadır.

Rekabet ve yarışmaya dayalı yerleştirme sistemleri her zaman eleştirilmiştir. Bu eleştirilerin başında eğitimde fırsat eşitliğinin rekabete dayalı yerleştirme anlayışı ile sağlanamayacağıdır. SBS özü itibarı ile eleme ve yarışmaya dayanmaktadır. LGS ile başlayan, OKS ve SBS ile devam eden merkezi sınavlar ile öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmesi ortaöğretim öğrencileri arasındaki yarışmacı yapıyı ilköğretim düzeyine indirmiştir. Ayrıca ülkemizde iyi eğitim-öğretim hizmeti veren eğitim kurumlarının kapasitelerinin sınırlı olması ortaöğretime geçişi gün geçtikçe zorlaştırmıştır (Ayvacı & Nas, 2009). Bunun sonucu olarak SBS hazırlığa yönelik paralı olarak hizmet veren dershanelerin daha da yaygınlaşmasına ve eğitim sisteminin ayrılmaz parçası haline gelmesine neden olmuştur (Sarıer, 2010; TED, 2010). Nitekim öğrencilerin dershaneye gitmeleri ile SBS başarısı arasında güçlü bir ilişki vardır. Bu durum ailelerin üzerine daha fazla maddi yük bindirirken, sosyoekonomik durumu kötü olan ailelerin çocuklarının bu yarışta geride kalmasına neden olmuştur. Şüphesiz böyle bir yerleştirme sistemi başlı başına eğitimde fırsat eşitliğini ortadan kaldırmaktadır (Yavuz, 2010; Ocak ve diğ., 2010). Bu durum öğrencilerin psikolojik durumlarının olumsuz yönde etkilenmesine neden olurken (Sert, 2008, Ocak ve diğ., 2010) öğretmenlerde ise yeni ilköğretim programına uyum sorunu ortaya çıkarmıştır (Güven, 2010).

Öğretmenlerin; öğretim programlarının istikrarlı ve istenilen bir şekilde uygulanmasında, eğitim sisteminin öğrenci ve aileler tarafından daha iyi anlaşılmasında ve eğitimde çağdaş nitelik göstergelerine ulaşılmasında en önemli öğelerden birinin olduğunu düşünürsek, onların SBS hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesi de son derece önemlidir. İlgili literatür incelendiğinde SBS ya da OKS hakkında öğrencilerin düşüncelerini (Yavuz, 2010; Ocak ve diğ, 2010; Gündoğdu ve diğ, 2010) ve SBS ya da OKS'nin öğrenci üzerindeki etkilerini (Kayapınar, 2006; Özerman, 2007) belirlemeye yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir. Fakat SBS hakkında öğretmenlerin görüşlerini belirleyen çalışmalara pek rastlanmamaktadır. Bu kapsamda, ülkemizde yeni bir uygulama olan SBS

hakkında çok fazla araştırmaya rastlanılmadığından ve SBS'den etkilenen paydaşlara yol göstermesi bakımından bu araştırma önem arz etmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın genel amacı ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin SBS hakkındaki düşünceleri belirlemektir. Araştırmada, bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlar da incelenmeye çalışılmıştır.

11. İlköğretim ikinci kademede görev yapan öğretmenlerin SBS hakkındaki olumlu düşünceleri nelerdir?
12. İlköğretim ikinci kademede görev yapan öğretmenlerin SBS hakkındaki olumsuz düşünceleri nelerdir?
13. İlköğretim ikinci kademede görev yapan öğretmenler SBS'nin gerekliliği hakkında neler düşünmektedir?
14. İlköğretim ikinci kademede görev yapan öğretmenlerin SBS'nin ölçme-değerlendirmeye olumlu ve olumsuz etkileri konusundaki düşünceleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Betimsel nitelik taşıyan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılarak araştırılan kişilerin deneyimlerinden doğan anlamların sistematik olarak incelenmesi amaçlanmıştır (Lincoln ve Guba, 1985; Strauss ve Corbin, 1998). Nitel araştırma, araştırmacıların araştırılacak konu ya da konuları doğal ortamında inceledikleri, araştırılan insanların getirmiş oldukları anlamlar açısından olguyu anlamlılaştırma ve yorumlama çabası içerisinde oldukları bir araştırma çeşididir (Denzin ve Lincol, 1998). Bu çerçevede veri toplamak üzere yarı yapılandırılmış görüşmelerden faydalanılmıştır. Görüşmeler yoluyla deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkilerin belirlenebilmesi mümkün olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırmaların doğası gereği, araştırmada elde edilen verilerin genellenmesi amaçlanmamıştır.

2.1. Örneklem

Araştırma, 2009–2010 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında, Artvin merkezde ilköğretim ikinci kademede görev yapan 50 öğretmenle yürütülmüştür. Örneklem araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 10 Fen ve Teknoloji, 10 Türkçe, 10 Sosyal Bilimler, 10 Matematik ve 10 İngilizce öğretmeninden oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken Artvin ilindeki bütün ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere SBS hakkında düşüncelerini belirlemek için bir çalışma yapıldığı söylenmiş

ve bu çalışmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Katılmak isteyen öğretmenlerle mülakat yapılmıştır. Çalışmanın örneklemindeki öğretmenlerin % 46'sı erkek ve % 54'ü bayandır. Yaşları itibarı ile öğretmenlerin % 20'si 25'ten küçük, % 30'u 26–35 arasında, % 36'sı 36–45 arasında ve % 14'ü 45 ve üstü yaşlardadır.

2.2. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Çalışmada ilk olarak rastgele seçilen iki öğretmenle SBS hakkındaki düşüncelerini belirlemek için yirmi dakikalık yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeden ve literatürdeki (Başkaya, 2006; Kahveci, 2009; Kayapınar, 2006; Gündogdu ve diğ., 2010; Sarıer, 2010; Ocak ve diğ., 2010) çalışmaların incelenmesi sonucunda elde edilen verilerden yararlanılarak yedi açık-uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Taslak olarak hazırlanan görüşme formu ölçme-değerlendirme alanında ve Türkçe eğitimi alanında uzman kişilere incelettirilmiştir. Uzman kişilerin incelemesi sonucunda görüşme formuna son hali verilmiştir. Gerekli düzenlemeler yapılan görüşme formunda araştırma problemiyle ilgili beş soru yer almaktadır. Görüşmeler, öğretmenlerin kendilerini rahat hissedecekleri ve fikirlerini çekinmeden açıklayabilecekleri bir ortamda, farklı zamanlarda bütün öğretmenlerle ayrı ayrı yapılmıştır. Her bir görüşme teyp kaydına alınarak yaklaşık yirmi dakikalık bir zaman diliminde tek oturumda bitirilmiştir. Öğretmenlerin düşüncelerini tam olarak belirleyebilmek için görüşme formunda sorulan sorulara ek olarak *"neden?", "nasıl*", "tam olarak ne demek istediniz?", "açıklayınız"* şeklinde sorular yöneltilmiştir. Araştırmada görüşme kapsamında öğretmenlere yöneltilen beş genel soru aşağıda verilmiştir:

7. SBS hakkındaki olumlu düşünceleriniz nelerdir? Lütfen açıklayınız.
8. SBS hakkındaki olumsuz düşünceleriniz nelerdir? Lütfen açıklayınız.
9. SBS'nin gerekli olup olmadığı hakkında ne düşünüyorsunuz? Gerekli ise neden gerekli, gereksiz ise neden gereksiz olduğunu lütfen açıklayınız.
10. SBS'nin ölçme-değerlendirme açısından olumlu etkilerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz? Lütfen açıklayınız.
11. SBS'nin ölçme-değerlendirme açısından olumsuz etkilerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz? Lütfen açıklayınız.

2.3. Verilerin Analizi

Görüşme sırasında teybe kaydedilen veriler ilk olarak transkript haline getirilmiştir. Transkriptler oluşturulurken öğretmenlerin görüşmeler esnasında sorulan sorulara verdikleri cevapların bire bir yazımına özen gösterilmiştir. Ayrıca transkriptler yazıldıktan sonra teyp kaydıyla

aynı olup olmadıkları karşılaştırılmıştır. Daha sonra araştırmacılar tarafından transkriptlerde yazılı olan veriler ayrı ayrı betimsel analiz yapılarak tematik kodlar oluşturulmuştur. Verilerden belirlenen ana temanın yanı sıra içerik analizi yapılarak alt temalar oluşturulmuştur. İçerik analizi yönteminde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmekte ve okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenerek yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmacıların yaptıkları betimsel ve içerik analizden sonra belirledikleri ana tema ve alt temalar karşılaştırılarak "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olanlar tartışılmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği; ***Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)*** şeklindeki güvenirlik formülü kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenirliği %88 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Burada elde edilen sonuç araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Araştırmacılar ana tema ve alt temaları belirledikten sonra öğretmenlerin sorulan sorulara verdikleri cevaplardan birden fazla alt temaların oluşturulabileceği göz önünde bulundurulmuş ve oluşturulan alt tema frekansları belirlenmiştir. Alt temalara ait frekans değerleri bulgular bölümünde tablolar halinde sunulmuştur. Veriler toplanırken ve analiz edilirken etik açıdan her bir öğretmene bir kod verilmiştir. Bu kodlar Öğretmen 1, Öğretmen 2, … şeklindedir. Araştırmada oluşturulan ana temalar ve kodlar bulgular bölümünde tablo halinde sunulmuştur.

3. BULGULAR

Çalışmada elde edilen verilerin analizinden öğretmenlerin *"SBS'nin olumlu özelliklerine, olumsuz özelliklerine, gerekliliğine, ölçme-değerlendirme açısından olumlu ve olumsuz etkilerine ilişkin"* görüşleri şeklinde ana temalar belirlenmiştir. Bu ana temalar kapsamında öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri cevapların birden fazla kod oluşturulabileceği göz önünde bulundurulmuştur. Oluşturulan kodların frekansları belirlenmiştir. Araştırmada oluşturulan ana temalar, kodlar ve kodların frekans değeri tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan "*SBS hakkındaki olumlu düşünceleriniz nelerdir? Lütfen açıklayınız.*" şeklindeki soruya verdikleri cevaplardan oluşturulan "SBS'nin olumlu özelliklerine ilişkin görüşler" ana temasıyla ilgili oluşturulan kodlar ve kodların frekans değeri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. SBS'nin olumlu özelliklerine ilişkin görüşler

Kodlar	f
Öğrenci başarısını üç farklı zamanda değerlendirmesi	10
Öğrencileri derse çalışmaya ve okula motive etmesi	9
Daha güvenilir sonuçların elde edilmesi	6

Öğrencinin yalnızca o yıl işlediği konulardan sorumlu olması	4
Öğrencinin çalışacağı konuların birikmesini engellemesi	3
Bilginin örgütlenmesini sağlaması	2
Öğrenmenin kalıcılığını sağlaması	2

Tablo 1 incelendiğinde SBS'nin olumlu özelliğini; öğretmenlerin onunun *"Öğrenci başarısını üç farklı zamanda değerlendirmesi",* dokuzunun "*Öğrenciyi ders çalışmaya ve okula motive etmesi"*, altısının *"Daha güvenilir sonuçların elde edilmesi"* dördünün *"Öğrencinin yalnızca o yıl işlediği konulardan sorumlu olması"* ve üçünün "*Öğrencinin çalışacağı konuların birikmesini engellemesi"* şeklinde ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları cevaplardan bazıları şu şekildedir:

"SBS öncelikle öğrencilerin tek bir sınava göre değerlendirilmesini önleyen bir sistemdir. Bu yönüyle de olumlu bir özelliğe sahiptir. Çünkü öğrenci 8. sınıfa kadar çalışıp daha sonra da sınav esnasında ya da sınav sürecinde yaşadığı olumsuz bir durumdan etkilenecektir. Bu da öğrencinin yaptığı emekleri boşa çıkaracak ve öğrenci psikolojisini olumsuz etkileyecektir" (Öğretmen 16).

"Öğrenciler SBS için daha düzenli ve titiz çalışıyorlar. Sınav olmayacağını bildiklerinde yeterince çalışmıyorlar. Sadece sınav olan yıl çalışmaya başlıyorlar" (Öğretmen 3).

"Önceki sınav sisteminde öğrenci tek senede 6, 7, 8.sınıf konularından sorumluydu. Şimdi ise her yıl sadece öğrendiği konulardan sorumlu. Bu durum öğrencinin sadece o yıl öğrendiği bilgi ve kazanımlara odaklanmasını sağladı" (Öğretmen 39).

"SBS ile konular zamanında işlenmeye çalışılıyor ve öğrencinin de SBS'ye yönelik olarak bu bilgileri zamanında öğrenmeye istek duyuyor olması konuların birikimini ortadan kaldırmaktadır" (Öğretmen 12).

"SBS'nin tek olumlu özelliği merkezi bir sınavla öğrenciler arasında akademik başarıya endeksli bir seçim yapmasıdır. Yani öğrenci seçme ve yerleştirmenin objektif olmasıdır" (Öğretmen 27).

Öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan "*SBS hakkındaki olumsuz düşünceleriniz nelerdir? Lütfen açıklayınız."* şeklindeki soruya verdikleri cevaplardan oluşturulan "SBS'nin olumsuz özelliklerine ilişkin görüşler" ana temasıyla ilgili oluşturulan kodlar ve kodların frekans değeri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. SBS'nin olumsuz özelliklerine ilişkin görüşler

Kodlar	f
Öğrencileri baskı altına alması	10
Sınav kaygısını attırması	9
Dershanelere bağımlılığı arttırması	6
Öğrencilerin sosyal hayatlarını sınırlandırması	6
Alternatif değerlendirme türlerine uygun olmaması	5
Sadece akademik başarıyı ölçmesi	2
Veliler üzerinde baskı yapması	2
Öğrencinin gerçek başarısını ortaya çıkarmaması	1
Öğrencilerin arkadaşlık ilişkisine zarar vermesi	1
Öğrencilerin düşünme becerilerini olumsuz etkilemesi	1

Tablo 2 incelendiğinde SBS'nin olumsuz özelliğini; öğretmenlerin onunun *"Öğrenciyi baskı altına alması",* dokuzunun "*Sınav kaygısını arttırması"*, altısının *"Dershanelere bağımlılığı arttırması"*, altısının "*Öğrencinin sosyal hayatlarını sınırlandırması"* ve beşinin *"Alternatif değerlendirme türlerine uygun olmaması"* şeklinde ifade ettikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları cevaplardan bazıları şu şekildedir:

"Çocukların daha 3. ve 4. sınıflarda dershanelere gitmelerine ve çocukluklarını yaşayamamalarına, sıkılmalarına neden oluyor. Çocuklar haftanın 7 günü çalışırmış gibi sabah-akşam işe gidiyorlar. Biz haftada 7 gün çalışamazken onlardan bunu beklemek haksızlık ve hatadır. Bu durum öğrencilerin sosyalleşmesini engelliyor" (Öğretmen 23).

"Öğrencilere sürekli sınav kaygısı veriyor. Kısmen olumsuz yönü olduğunu düşünüyorum. Her yıl öğrenciler sınav stresi çekiyor ve sadece bir kere şansları oluyor. Yıl boyu yaptıkları çalışmalar sadece tek bir sınava bağlı oluyor" (Öğretmen 32).
"Velileri paniğe sevk etmesi bence olumsuz bir özelliktir. Ayrıca Türkiye'de bir dershane furyası var."dershanesiz olmaz" anlayışı öğrencileri daha da sıkıntıya sokuyor. Hem veli hem öğrenci sıkıntılıdır. Öğrenci oyun oynamaya vakit bulamıyor. Bu yüzden herkes SBS'den şikâyetçi olmaya başlıyor" (Öğretmen 9).

"Öğrencileri tamamen dershanelere yönlendirmektedir. Oyun çağındaki çocukların oyun oynamaya zamanları kalmamaktadır. Küçük yaşta çocuklar stres altında kalmaktadır. Düşünen değil ezberleyen çocuklar yetiştirilmektedir" (Öğretmen 12).

"Öğrencilerin 1 yıllık çalışmaları 100 dakikalık bir sınavla değerlendirilemez. Bu sınavlar veliyi dershaneye yönlendirmektedir. OKS varken öğrenciler sadece 8.sınıfta dershaneye gitmekteydi. Şimdi ise artık öğrenci 6. 7. ve 8. sınıfta dershanelere gidiyor. Ayrıca veliler öğretmenlerden yalnızca SBS'ye yönelik çalışmalar bekliyorlar. Performans ve projelerin gereksiz olduğu düşünülüyor" (Öğretmen 25).

Öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme formunda *bulunan "SBS'nin gerekli olup olmadığı hakkında ne düşünüyorsunuz? Gerekli ise neden gerekli, gereksiz ise neden gereksiz olduğunu lütfen açıklayınız."* şeklindeki soruya verdikleri cevaplardan oluşturulan "SBS'nin gerekliliğine ilişkin görüşler" ana temasıyla ilgili oluşturulan kodlar ve kodların frekans değeri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. SBS'nin gerekliliğine ilişkin görüşler

Kodlar	f
SBS'nin Gerekli Olduğunu Düşünenler	
Öğrencileri seviyelerine göre ayırması	11
Ortaöğretime geçişte kargaşayı önlemesi	6
Farklı zamanlarda öğrenciyi değerlendirmesi	6
SBS'ye yönelik bilgilerin öğrenmeleri kolaylaştırması	3
Demografik etmenlerin SBS'yi zorunlu yapması	3
Adil olması	2
Müfredatla uyumlu olması	2
SBS'nin Gereksiz Olduğunu Düşünenler	
Alternatif ölçme-değerlendirmeye uygun olmaması	5
Sınav kaygısını arttırması	3
Pek çok öğrenciyi göz ardı etmesi	1
Yarışmaya dayalı ölçme yapması	1

Tablo 3 incelendiğinde; öğretmenlerin on biri SBS'nin *"Öğrencileri seviyelerine göre ayırma",* altısı "*Ortaöğretime geçişte kargaşayı önleme"* ve altısı *"Farklı zamanlarda öğrenciyi değerlendirme"* gibi özelliklerinden dolayı yapılmasının gerekli olduğu düşüncesindedir. Buna karşın öğretmenlerin beşi SBS'nin *"Alternatif değerlendirmeye uygun olmama*" ve *"Sınav kaygısını arttırma"* gibi özelliklerinden dolayı yapılmasının gerekli olmadığını düşündükleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları cevaplardan bazıları şu şekildedir:

"Gerekli olduğunu düşünüyorum. Bir şekilde öğrencilerin seviyeleri belirlenmek isteniyorsa müfredata paralel soruların sorulması gerektiğini düşünüyorum. Yapılan SBS sınavlarını incelediğimde buna uyulduğunu gördüm" (Öğretmen 49).

"Gerekli olduğunu düşünüyorum. Motivasyonu ve başarıyı artırır. Belli seviye grupları aynı okullara yönlendirilmiş oluyor. Sınavın olmaması ya da sınavsız olarak okullara öğrenci alınması bazı okullarda yığılmalara sebep olacak ve yönlendirmelerde sorunlar yaşanacaktır" (Öğretmen 14).

"SBS'nin gerekli olduğunu düşünüyorum. Çünkü çocukların hayatını tek bir sınavın etkilemesi yerine yapılan sınavların ortalamalarının alınması daha doğru bir yöntemdir. Ayrıca çocuklar SBS'ye hazırlandığı için bu konulara yönelik bilgileri öğrenmeye istek duyuyorlar ve bu bilgileri üç yıl boyunca yapılan sınavda canlı tutuyorlar. Böylece lise eğitimine daha donanımlı başlıyorlar. Başarıları ve yeni konuları anlama oranları artıyor" (Öğretmen 12).

"Maalesef gerekli olduğunu düşünüyorum. Gerekli olmasının tek sebebi bu kadar liselere geçiş yapacak öğrenci sayısının Fen Lisesi, Anadolu öğretmen lisesi ve Anadolu lisesi gibi iyi eğitim veren liselerin kapasitesini aşması ve bu liselere seçme ve yerleştirmeyi tarafsız yapmasıdır" (Öğretmen 33).

Öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan *"SBS'nin ölçme-değerlendirme açısından olumlu ve olumsuz etkilerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz? Lütfen açıklayınız."* şeklindeki soruya verdikleri cevaplardan oluşturulan "SBS'nin Ölçme-değerlendirme açısından olumlu olumsuz yönlerine ilişkin görüşler " ana temasıyla ilgili oluşturulan kodlar ve kodların frekans değeri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. SBS'nin ölçme-değerlendirme açısından olumlu-olumsuz yönlerine ilişkin görüşler

Olumlu Özellikler	
Öğrencinin eksik olduğu yönleri göstermesi	8
Öğrencinin kazandığı bilgilerin kalıcılığını ölçmesi	8
Objektif ölçme-değerlendirme imkânı tanıması	7
Öğrencinin yaptığı yanlışların üzerine giderek eksikliklerini gidermesini sağlaması	6
Olumsuz Özellikler	**f**
Tek bir özelliğe göre değerlendirme yapması	6
Öğrencilerde başarısızlık duygusu oluşturması	2

Tablo 4 incelendiğinde; SBS'nin ölçme-değerlendirme açısından olumlu yönlerini öğretmenlerin on sekizinin *"Öğrencinin eksik olduğu yönleri göstermesi",* sekizinin "*Öğrencinin kazandığı bilgilerin kalıcılığını ölçmesi"* yedisinin "*Objektif ölçme-değerlendirme imkânı tanıması*" ve altısının *"Öğrencinin yaptığı yanlışların üzerine giderek eksikliklerini gidermesini sağlaması"* şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. SBS'nin ölçme-değerlendirme açısından olumsuz yönlerini ise, öğretmenlerin altısının *"Tek bir özelliğe göre değerlendirme yapması"* ve ikisinin *"Öğrencilerde başarısızlık duygusu oluşturması"* şeklinde ifade ettikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları cevaplardan bazıları şu şekildedir:

"*SBS sınavı çok sağlıklı bir sınav değildir. Örneğin Anadolu öğretmen lisesine girecek bir öğrencinin sadece bu sınavlardan aldığı puana bakılmamalı. Onun öğretmenlik mesleğine hazırlık düzeyi de mülakat vb. ölçümlerle ve sağlıklı bir yönlendirme ile yapılmalı. Ülkemizde öğrencilerin lise seçimlerinde profesyonel ekiplerle öğrencinin hazır bulunuşluğu ile seçmek istediği lise arasındaki eşleştirme yapılmalıdır. Bu durum da ilköğretim okullarında iyi bir rehberlik ve yönlendirmenin olmasını gerektiriyor" (Öğretmen 36).*

"*Bence SBS'nin ölçme-değerlendirmeye faydalı yanı vardır. Çünkü öğrenci SBS'deki başarısına göre okula yerleştirileceği için öğrencinin performansını etkiler. Öğrenciler ne kadar netle nereye gireceğini hesaplar. Yaptığı yanlışlar üzerine gider ve sınavlarla daha çok pekiştirir" (Öğretmen 18).*

"Yapılan 3 sınavın ortalaması alınırken en iyi iki sınav sonucunun değerlendirilmesinin daha sağlıklı olacağını düşünüyorum" (Öğretmen 39).

"Derslerde öğrendikleri bilgileri sınavda kullanabilmeleri açısından önemlidir. SBS bir yıl boyunca öğrendiği kazanımların ne kadarının kalıcı olduğunu ölçmede etkilidir" (Öğretmen 14).

"Sınavın tek bir merkezden hazırlanması öğrenciler arasındaki adilliği sağladığı gibi öğretmenin taraflı olabilecek değerlendirmelerinin de önüne geçer" (Öğretmen 8).

4. TARTIŞMA ve SONUÇLAR

Bu çalışma, ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin SBS ile ilgili düşüncelerini, SBS'nin olumlu özelliklerine, olumsuz özelliklerine, gerekliliğine, ölçme-değerlendirme açısından olumlu ve olumsuz etkilerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlanmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda ilköğretim ikinci kademe öğretmenleri; SBS'nin olumlu özelliğini öğrencileri derse çalışmaya ve okula motive etme olarak ifade etmektedir. Bu sonuç, Ocak ve diğ. (2010)'nin yapmış olduğu çalışmada elde edilen sonuçlarla uyumluluk göstermektedir. Ocak ve diğ. (2010) yapmış olduğu çalışma, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin SBS ile ders ve okula karşı ilgilerinin daha arttığı ortaya koymaktadır. Öğrencilerin eğitim–öğretim dönemi boyunca sürekli olarak sınava hazırlanmalarının, onların ders çalışma alışkanlığı kazanmalarına ve ders çalışmaya isteklenmelerine katkısının olduğuna inanılmaktadır. Öğrencinin ders çalışma alışkanlığını kazanmasıyla birlikte motivasyonunda olumlu yönde bir değişimin olması muhtemeldir. Ayrıca öğrencinin yılsonunda o yıl işlediği bilgi ve becerileri yoklayan bir sınava tabii olması, öğrencinin hem okula hem de derse karşı olan ilgisini artıracaktır. Öğretmenler SBS'nin bir diğer olumlu özelliğini ise, öğrencilerin akademik başarısını üç farklı zamanda değerlendirmesi olarak ifade etmektedir. Öğrencinin başarı durumunu tek bir sınavla belli bir zaman diliminde değerlendirmek bazı olumsuzluklar nedeniyle uygun olmayabilir. Örneğin öğrencinin sınav esnasında rahatsızlanması, sınava motive olamaması ve sınav ortamının uygun olmaması gibi olumsuz durumlar öğrencinin başarısının tam olarak değerlendirilmesine engel olabilir. Bu durum sınavdan geçerli ve güvenilir sonuçların elde edilememesine neden olur. Geçerli ve güvenilir olmayan sınavlardan elde edilen sonuçlar da öğrencinin başarı düzeyinin tam olarak yansıtamaz (Karip ve diğ, 2010). Bu bakımdan SBS'nin 6., 7. ve 8. sınıfta her dönemin sonunda yapılmasının, öğrencilerin sınav esnasında yaşanacak olumsuzluklar nedeniyle emeklerinin boşa gitmemesine ve daha güvenilir sonuçların elde edilmesine katkısı olmaktadır (Gündogdu ve diğ., 2010). Bu sonucu, öğretmenlerden birinin "*öğrenci 8. sınıfa kadar çalışıp daha sonra da sınav esnasında ya da sınav sürecinde yaşadığı olumsuz bir durumdan etkilenecektir. Bu da öğrencinin yaptığı emekleri boşa çıkaracak ve öğrenci psikolojisini olumsuz etkileyecektir"* şeklindeki düşüncesi de desteklemektedir.

İlköğretim ikinci kademe öğretmenleri; SBS'ye ilişkin olumsuz görüşlerini öğrencileri baskı altına alması, sınav kaygısını arttırması, dershaneye bağımlılığı arttırması, öğrencilerin sosyal hayatlarını sınırlandırması ve alternatif değerlendirme türlerine uymaması olarak ifade etmektedir. Öğrenciler ilerideki planlarını gerçekleştirmek için ilk adımı orta öğretime geçişle yapmaktadır. Bu bakımdan öğrencilerin orta öğretime devam edecekleri okullarını ve hangi alanda devam edeceğini belirlemek son derece önemlidir. Bundan dolayı SBS öğrenciler için önemli bir geçiş noktasıdır. Bu sınavdan başarılı olan ve istediği yere yerleşen öğrenciler ileride planlarına bir adım daha yaklaşacaklarını düşünmektedir. Bu şekilde bir önemi olan sınavın öğrenciler üzerinde kaygı yaratması ve onları baskı altına alması kaçınılmazdır. Bu sınavların bir defa değil de birden fazla

tekrarlanması da öğrencinin bu sınav stresi ve kaygısını tekrar tekrar yaşamasına neden olmaktadır. Nitekim Sert (2008), Gündoğdu ve diğ. (2010) ve Yılmaz ve Altınkurt (2011) gibi araştırmacılar da SBS'nin birden fazla ve farklı zamanlarda yapılmasının öğrencilerin sınav kaygısını arttırdığını ifade etmektedir. Araştırmada öğretmenlerin SBS'ye yönelik olumsuz görüşlerinden birisi de öğrencilerin dershaneye bağımlığını arttırmasıdır. Aslında Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES) çerçevesinde yapılandırılan SBS, dershane bağımlılığını ortadan kaldırmak amacıyla düşünülmüştür. Fakat gerçekte öyle olmamıştır. Bunun tam tersine 2007-2008 eğitim-öğretim yılından itibaren dershanelere kaydolan öğrenci sayısında çarpıcı artış gözlenmiştir (Sarıer, 2010; TED, 2010). Bu durum öğrenci ve velilerde "dershanesiz başarılamaz" düşüncesinin hakim olmasından kaynaklanmaktadır. Bu da veli ve öğrencilerin okulun yanı sıra dershaneye de ilgi göstermesine neden olmaktadır (Yavuz, 2010; Ocak ve diğ., 2010; Gündoğdu ve diğ., 2010; Yılmaz & Altınkurt, 2011; Ayvacı ve Nas, 2009). Bütün bunlar öğrencilerin dershanelere olan bağımlılığını daha da arttırmıştır. Öğretmenlere göre SBS'nin bir diğer olumsuz özelliği öğrencilerin sosyal hayatlarını sınırlandırmasıdır. Öğrencilerin SBS gibi bir sınava hazırlanmalarının yalnızca okulla mümkün olmadığını düşünen veliler öğrencileri 6. sınıftan itibaren dershanelere göndermektedir. Hafta içi okulda ve hafta sonunda da dershanede eğitim gören öğrencilerin oyuna, arkadaşlarına ve kendilerine zaman ayıramaması kaçınılmazdır. Bu durumunda öğrencilerin topluma uyum sağlamalarına ve sosyalleşmelerine olumsuz yönde etkilerinin olması beklenmektedir (Gündoğdu ve diğ., 2010).

İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinden SBS'nin gerekli olduğunu düşünenler SBS'nin öğrencileri seviyelerine göre ayırması, farklı zamanlarda öğrenciyi değerlendirmesi ve ortaöğretime geçişte kargaşayı önlemesi konularına vurgu yapmaktadır. SBS, LGS, KPSS gibi bağıl değerlendirmenin olduğu sınavların amacı öğrencileri seviyelerine göre sınıflamak ve aynı ya da bir birine yakın seviyedeki öğrencileri uygun yerlere yerleştirmektedir. Öğrencileri uygun yere yerleştirme amacı olan sınavlar da öğrencilerin başarı durumu dikkate alınarak yapılmaktadır. Bu durum da bir üst düzeye ya da kuruma geçişlerde sistematik bir düzenin olmasına ve geçişlerde çıkabilecek kargaşaların önlenmesine neden olmaktadır. Bu bakımdan öğretmenlerin SBS'nin öğrencileri seviyelerine göre ayırması ve orta öğretime geçişlerde kargaşayı önlediğini düşünmesi beklenilen bir düşüncedir. Ayrıca öğretmenlerin SBS'nin farklı zamanlarda yapılmasının gerekli olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Bu düşünceyi öğretmenlerden birinin "*çocukların hayatını tek bir sınavın etkilemesi yerine yapılan sınavların ortalamalarının alınması daha doğru bir yöntemdir.*"şeklindeki ifadesi desteklemektedir. SBS'nin farklı zamanlarda yapılmasının öğrencinin daha güvenilir ve geçerli değerlendirilmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. SBS'nin gerekli olduğunu düşünen öğretmenlerin yanı sıra bazı öğretmenlerin de SBS'nin gereksiz olduğunu düşündükleri görülmektedir. Araştırmada, öğretmenlerin SBS'nin alternatif ölçme-değerlendirmeye uygun olmamasından dolayı gereksiz olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu düşüncesini Güven (2010), Çepni ve Çil (2010), Gündoğdu ve diğ (2010) tarafından yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar da destekler niteliktedir. Yeni öğretim programıyla birlikte ön plana

çıkan alternatif değerlendirme anlayışına göre öğrencilerin bilgiyi öğrenmelerinin yanı sıra bu bilgiyi günlük hayatta kullanmaları beklenmektedir (Metin, 2010). Ayrıca alternatif değerlendirme anlayışının öğrencilerin bir konu hakkında kendilerine verilen maddeler arasından herhangi birini seçme amacı olan çoktan seçmeli testlerin mantığıyla örtüşmediği ifade edilmektedir (Çepni, 2007; Kim, 2005). Bu durumlar dikkate alındığında, öğrencilerden bir konu hakkında kendilerine verilen maddeler arasından herhangi birini seçmeleri beklenilen ve sadece öğrencilerin öğrendiklerini ya da öğrenmediklerini belirlemek amacıyla yapılan SBS'nin alternatif değerlendirmeye uygun bir değerlendirme olmadığı söylenebilir.

İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin, SBS'nin ölçme-değerlendirme açısından olumlu etkilerine yönelik düşünceleri, öğrencinin eksikliklerini göstermesi ve kazanılan bilgilerin kalıcılığını sağlaması konularına odaklanmaktadır. Ölçme – değerlendirme faaliyetleri öğrenme– öğretme sürecinde bireylerin kazanmış oldukları bilgi becerileri ve uygulamadaki etkililiğini belirlemek için yapılan, öğrencilerin, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlarındaki değişme ve gelişmeleri görmede, başarısız öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin giderilmesinde, başarılı öğrencilerin güdülenmesinde, öğreticilerin kendini değerlendirmesinde son derece önemli bir yere sahiptir (Karip ve diğ, 2007). Ölçme-değerlendirmenin amaçlarından birisi de öğrencilerin eksikliklerini belirlemek ve öğrencilerin eksikliklerinin farkına varmaları için onlara yardımcı olmaktır. Bu bakımdan SBS'de öğrencilerin bir dönem boyunca anlatılan konulardan hangisinden eksiğinin olduğunu hangi konularda daha fazla çalışması gerektiğini onlara göstermesi beklenilmektedir. Öğretmenler SBS'nin bu amaca hizmet ettiğini ifade etmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler SBS'nin öğrencilerin kazandığı bilgilerin kalıcılığını ölçtüğünü ifade etmektedir. Yeni öğretim programlarının içeriğinin sarmal olarak düzenlenmesi nedeniyle 6. sınıfta anlatılan bir konu 7.sınıfta biraz daha ayrıntılı ve 8.sınıfta daha fazla ayrıntılı bir şekilde anlatılmaktadır (Çepni ve Çil, 2010). Bu durumda 7.sınıftaki bir öğrencinin 6.sınıfta anlatılan bir konuyu hatırlaması ve üzerine yeni bilgiler eklemesi beklenmektedir. Dolayısıyla 7.sınıfta yapılan bir SBS'nin altıncı ve yedinci sınıftaki bilgileri yoklaması gerekmektedir. Bu durumda öğrencilerin 6.sınıfta öğrendiği konuları hatırlamaları gerekmektedir. Bundan dolayı SBS'nin öğrencilerin daha önce kazandığı bilgilerin kalıcılığını ölçtüğü ifade edilebilir.

SBS'nin ölçme-değerlendirme açısından olumlu etkilerinin olduğunu düşünen öğretmenlerin yanı sıra bazı öğretmenlerin de SBS'nin ölçme-değerlendirme açısından olumsuz etkilerinin olduğunu düşündükleri görülmektedir. Araştırmada öğretmenlerin bazıları SBS'nin tek bir özelliğe göre öğrencileri değerlendirdiğini ifade etmektedir. Bu düşünceyi öğretmenlerden biri "*Anadolu öğretmen lisesine girecek bir öğrencinin sadece bu sınavlardan aldığı puana bakılmamalı. Onun öğretmenlik mesleğine hazırlık düzeyi de mülakat vb. ölçümlerle ve sağlıklı bir yönlendirme ile yapılmalı"* şeklindeki ifade etmektedir. Öğretmenlerin, SBS'nin sadece akademik başarıyı yoklama amaçlı ölçme-değerlendirme yaptığını, bunun yanı sıra öğrencilerin ilgi, yetenek beceri ve diğer kişisel özelliklerini de dikkate alması gerektiğini düşündüğü görülmektedir. Öğretmenlerin bu düşüncesini Çepni ve Çil (2010) ve Gündoğdu ve diğ (2010) tarafından desteklenmektedir. Araştırmacılar SBS'nin sadece

öğrencilerin neyi bildiğini ve neyi bilmediğini belirlemeye yönelik bir sınav olduğunu ifade etmektedir. SBS'de soru stillerinde bazı değişiklikler olsa bile, temelde seçmeye dayalı bir sınav olduğu için alternatif değerlendirmeye ters olduğu düşünülmektedir. Ayrıca SBS'nin sadece öğrencinin bilişsel öğrenme alanına hitap ettiği, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarına hitap etmediği söylenebilir. Alternatif değerlendirme anlayışına göre, öğrencinin üç öğrenme alanına yani bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarına hitap edilmesi gerektiği (Çepni, 2007; Metin, 2010) vurgulanmasına rağmen SBS'nin bu özelliklerin tamamına hitap etmemesi bakımından alternatif değerlendirmeye uygun olmadığı söylenilebilir.

Özetle; öğretmenler, SBS'nin öğrencilere derse çalışma alışkanlığını kazandırması, öğrencileri okula motive etmesi, akademik başarısını üç farklı zamanda değerlendirmesi, öğrencilere eksikliklerini göstermesi ve kazanılan bilgilerin kalıcılığını sağlaması gibi olumlu özelliklerinin olduğu ifade etmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler; SBS'nin öğrencilerin sınav stresini arttırması, sosyal hayatlarını sınırlandırması, öğrencileri baskı altına alması, dershaneye bağımlılığı arttırması, tek bir özelliğine göre değerlendirmesi ve alternatif değerlendirme türlerine uymaması gibi olumsuz özelliklerinin olduğu vurgulamaktadır.

5. KAYNAKÇA

Airasian P.W. (2001) Classroom assessment: Concepts and application. New York: McGraw-Hill.

Ayvacı, H. Ş. & Nas, S. E. (2009). Fen ve Teknoloji Dersleri konularının Okulda ve Dershanede İşlenişiyle İlgili Durumların Belirlenmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 113-124.

Balkaya,S. (2006). *Ortaöğretim kurumları sınavı (OKS Türkçe sorularının ilköğretim ikinci kademe 1981 tarihli Türkçe ders programı ile karşılaştırılması* , Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çepni S, Ayas, A., Akdeniz, A.R, Özmen, H., Yiğit, N., & Ayvacı, H,.(2005) *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi,* Pegema Yayıncılık 4. Baskı

Çepni, S. (2007), Performansların Değerlendirilmesi, In. Karip, E. (Ed.), *Ölçme ve Değerlendirme*, Pegema Yayıncılık, 2007, 1. Baskı

Çepni, S ve Çil, E (2010) Yeni Fen ve Teknoloji Programları (4-8): Planlama, Uygulama ve SBS ile İlişkilendirme, PegemA Yayıncılık, Ankara.

Çoruhlu, T.Ş., Nas, S.E., & Çepni, S., 2009. Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler: Trabzon Örneği, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (1), 122-141

Demirel, Ö. (2008). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme (11. Baskı) . Ankara: Pegema Yayıncılık

Deno, S. L. (2003). Developments in Curriculum Based Measurement. *The Journal of Special Education*,34, 184-192.

Denzin, N. K ve Lincoln, Y. S. (1998). Collecting and Interpreting Qualitative Materials, 2nd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Gündoğdu, K., Kızıltaş, E, ve Çimen, N (2010) Seviye Belirleme Sınavına (SBS) İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri (Erzurum il örneği) İlköğretim Online, 9(1), 316-330,

Güven, A. Z. (2010). İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 16-28.

Kahveci, S. S. (2009). *Ortaöğretim kurumlarına geçiş sürecinde uygulanan Sınavların ailelere maliyetinin ailelerin toplam eğitim harcamaları içindeki payı,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara

Karip, E., Çepni, S., Çetinkaya, S., Bayrakçeken, S., Yılmaz, A., Yücel, C., Semerci, Ç., Köse, E., Demircioğlu, G. ve Sezgin, F. (2007), *Ölçme ve Değerlendirme*, Pegema Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara

Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (OKS)'na hazırlanan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Kim S. (2005) Effects of implementing performance assessment on student learning: Meta-analysis using Hlm. Unpublished Doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University

Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). Naturalistic Inquiry, Beverly Hills, CA: Sega.

Metin, M. (2010). Fen ve Teknoloji Öğretmenleri İçin Hazırlanan Performans Değerlendirmeye Yönelik Hizmet İçi Eğitim Kursunun Etkililiği, Doktora Tezi, KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). Qualitative Data Analysis (Second Edition), Sage Publications, Thousand Oaks, London.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *Ortaöğretime geçiş sistemi, seviye belirleme sınavı ve 6 ve 7'nci sınıflar devlet parasız yatılılık ve bursluluk sınavı e-kılavuzu.*

Ocak, G., Akgül, A. & Yıldız, S. Ş. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Orta Öğretime Geçiş Sistemi (OGES) ile İlgili Düşünceler Afyonkarahisar Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 37-55

Özerman, D. (2007). *Adolescent stress during the preparation period of a high stakes test: the high school entrance exam in Türkiye*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Özsevgeç. T., (2006). Kuvvet ve hareket ünitesine yönelik 5E modeline göre geliştirilen öğrenci rehber materyalinin etkililiğinin değerlendirilmesi, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(2).

Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime Geçiş Sınavları (OKS, SBS) ve PISA Sonuçları Işığında Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.

Sert, N. (2008). İlköğretim Programlarında Oluşturmacılık, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(2), 291-316.

Strauss, A. L. ve Corbin, J. (1998). Basics of Qualitative Research, (second edition), Newbury Park, CA: Sage.

TED. (2010). Ortaöğretime ve Yükseköğretime Geçiş sistemi, Ankara: Durmaz Matbaacılık.

Yavuz, M. (2010.) A Study on Variables That Affect Class Scores of Primary Education Students in Placement Tests. *İlköğretim Online,* 9(2), 705-713.

Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi,* 8(1), 943-973.

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

A NOVEL DIRECT METHOD TO QUANTIFY AND INTEGRATE OUTCOMES AND OBJECTIVES OF A DEGREE PROGRAM

Mehmet Alaittin Hastaoğlu

Gebze Institute of Technology, Istanbul Cad. 101, Gebze – Kocaeli, Turkey

hastaoglu@gyte.edu.tr

ABSTRACT

A new method of quantification and integration of learning performance in an engineering program are presented. A direct assessment vehicle also applicable to other disciplines is described. Intended program outcomes or objectives are distributed among the components of a degree program, which have such activities as exams, reports, assignments, projects, etc. with selected contributions.

Spreadsheet programs have been developed for direct assessment: CAP© and DAP© and PAP©. Quantified course activities are recorded into CAP. Its results are analyzed alone leading to suggestions; or studied as part of an overall program. DAP has a "seat" for each course or activity. Its results are integrated with relative weights considering three factors: the designed contribution (CAF), questions used to assess the activity (TOOL), and the student results (SCORE). The overall program appearance is studied with feedback from stakeholders, leading to continuous improvements in PAP. "What-if" scenarios could be visualized quickly without going through the actual changes.

Keywords*: *Novel method, Direct assessment, Outcomes, Objectives, Education

1.INTRODUCTION

The substantial challenge in engineering education encompasses continuous improvement considering local, national and international strategies, trends and needs. Mastering this challenge could pave the way to form basis of any cyclic accreditation or improvement endeavor.

The latest trends in engineering education, as stressed by accreditation agencies, are based on the extent and amount that the students learn rather than what they are presented. Therefore, it is imperative that a program, be it for a degree or training, should have demonstrable and measurable outcomes and objectives. The success of any program, in the long run, is based on the fame of its graduates in their performance in professional life. The best preparation for this is the demonstration of the program by the performance of the trainees/students at their graduation. For this purpose the direct assessment means should be preferable over indirect ones such as surveys.

At the American Psychological Association convention in 1948, a group of college examiners classified educational goals for the evaluation of student performance and came up with a "taxonomy". Educational objectives provide the basis for building curricula and the tests for measuring the

understanding of those curricula by students. The group found that most of the objectives of teachers could be placed in one of three major domains: cognitive, affective, and psychomotor (Shields, 2001). A book by Bloom (1965) largely influenced curriculum theory and practice for many years. Marzano (2001) reported a model for the new taxonomy with the knowledge domains, the three systems of thinking and applying the taxonomy to curriculum assessment design.

One of the most widely used ways of organizing levels of expertise of students is according to Bloom's Taxonomy of educational objectives. It uses a multi-tiered scale to express the level of expertise required to achieve each measurable outcome such as knowledge-based goals, skills-based goals, and affective goals (University of Carolina, 2005).

As described in the following, the methods used to measure the success in outcomes or objectives differ substantially. The quantification of educational activities plays vital role in assessing a program and its components. Based on the milestone achievement levels defined by the program organizers/planners, a specific continuous improvement mechanism can be devised. A technique is shown below where the methodology and tools used for a program's intended outcomes are defined. The components of a program, courses, and other activities are formulated for the extent of their contribution to the program intended outcomes. The same methodology is applicable to evaluate course or program objectives.

2.DEFINING PROGRAM OUTCOMES/OBJECTIVES

Any program has initial **educational outcomes** and **objectives**, which cause its inception. The **educational outcomes** reflect capabilities expected of students at the time of graduation. Due to changing global and local trends, advancement in the program areas, or other pressing issues, they have to be modified in time. The need for more effective utilization of resources requires that a program, which does not address these issues, may have to be phased out as an ultimate drastic measure. Selecting and framing objectives is one of the most difficult tasks for educators and, incidentally, for those developing social interventions and program proposals (Graham 1998). In general the educational objectives of a program are indicative of the level of the achievements of its graduates several years after their graduation.

The first step toward scientific management in institutions of higher learning must be a clear understanding of institutional and sub-unit goals, along with a set of educational objectives to accomplish them. It should not be presumed that institutional educational goals are reflected by the educational objectives at lower levels. A format has been proposed to formulate an action plan, which is reviewed periodically: The evaluation-by-objective format, a graphical way to identify areas of support and confusion (Hopp and Wittemann, 1975).

Accrediting agencies (such as ABET, 2005) provide an important source for conceptualization of educational objectives. ABET requires each accredited program to publish detailed educational

objectives, develop a process based on the needs of its various constituencies whereby the objectives are periodically determined and evaluated, develop a curriculum and processes to ensure achievement of the objectives, evaluate the achievement of objectives, and improve the effectiveness of the program. Further, it requires that programs demonstrate that their graduates "have" a set of outcomes, labeled (a)–(k) or more, that include both technical skills, such as "an ability to design a system, component, or process to meet desired needs," as well as more vague capabilities, such as "a knowledge of contemporary issues." (Brown University, 2005; Arizona State University, 2005)

Some universities (or their programs) considered that the formulation of the Objectives is, ultimately, a matter of the judgment of the faculty with input from constituency, trends and project to the future of the profession, and from many external sources (University of Buffalo. 2005).

In the face of ever increasing number of quality conscious universities going through the process of accreditation or re-accreditation, the question is how to devise a system where these objectives/outcomes are determined, quantified and the extent to which the graduates receive the material is ascertained, as demonstrated through various activities. In general, programs use indirect assessment/evaluation methods. University of Buffalo (2005) has used Summative Evaluation of Educational Objectives through surveys targeting specific classes of Alumni. The success indication was obtained in meetings, conversations with employers and input from the Dean's Advisory Council. University of California, San Diego (2005) has elected to ascertain the achievement of the Program Educational Objectives by using surveys and regularly scheduled meetings.

California State University, Fresno (2005), Geomatics program has used formal alumni surveys for the Outcomes Assessment. They have consulted several constituencies. Freshmen and Junior Surveys, Student Forum and Analysis of student work experiences have also contributed. Graduating senior students were queried. Rochester Institute of Technology (2005) has used alumni survey (1, 3, 5 years annually) Senior Projects (annually), advisory board (annually), placement data (annually) and performance in graduate school for the evaluation and assessment of objectives. Outcomes were assessed by student performance, Teaching Evaluations, Co-op Employer Survey, Co-op Student Survey, Exit Survey, Alumni Survey, Senior Project Evaluations, Co-op Placement Data, and Placement of Graduates**.**

Most programs have used course objectives as indicators (example University of Iowa, 2005) which are assessed through a variety of components including homework, exams, quizzes, projects, written reports (other than projects), oral reports, student self-evaluation, student peer-evaluation, course portfolios, class surveys, instructor observation. Florida Institute of Technology (2005), Department of Computer Sciences has used surveys as Objectives Assessment Strategy: The Florida Tech Computing Alliance (a group of external advisors composed of alumni, employers, and research

sponsors), course instructors and graduating seniors, employers, and alumni surveys (every two years among alumni who graduated three and six years ago).

Some universities have used a different method for each outcome such as Method for Assessing Outcome 1 and Criterion for Success: All students will earn a score of at least 70% on the Comprehensive Examination for the course IT 217 Principles of Technology Architecture (Old Dominion University, 2005). Leibrandt and Kukora (2001) have reported that the general surgery residency program at Abington Memorial Hospital using a system that integrates each rotation's cognitive, clinical, and procedural objectives into the faculty's evaluation of residents and residents' evaluation of the rotation.

University of Ohio (2005), Department of Classics has measured skills and knowledge through class participation, examination, and performance on papers and research projects, quantitative and qualitative student evaluations. They have also used external indicators: acceptance of their graduates to graduate and professional schools, and their success in securing scholarships, which may be complemented by GRE and the LSAT scores if supplied by the students. University of Colorado (2005) used the following tools for outcomes assessment: i) Review by faculty from other institutions comparable to CU-Boulder; ii) Embedded testing; iii) Student papers and projects; iv) Portfolio evaluation; v) Capstone projects; vi) Nationally-normed tests; vii) Other broadly-normed tests used in CU-Boulder undergraduate outcomes assessment including Unit-specific tests, Pre/post testing; viii) Surveys and interviews.

American Association for Higher Education (2005) has an AAHE Assessment Forum which is the primary network connecting and supporting higher education stakeholders involved in assessment. They have extensive lists of various groups and bodies involved in assessment such as "Universities with Evaluation and Assessment Offices", "Universities with Assessment Manuals and Guidelines". It has also published Principles of Good Practice for Assessing Student Learning.

1.DESCRIPTION OF THE DIRECT METHOD

In order to describe the new assessment technique a specific program has been chosen. For a (Chemical Engineering) program going through an accreditation process (such as ABET), the intended outcomes, which form the bases of measurable capabilities and attributes, could be

Graduating students should have the skills and abilities to:

A. Apply mathematics, science and engineering knowledge.

B. Design and conduct experiments, and analyze and interpret data.

C. Design a component, system or process to meet desired needs.

D. Function in multi-disciplinary teams

E. Identify, formulate and solve engineering problems

F. Understand professional and ethical responsibility

G. Communicate effectively

H. Understand the impact of engineering solutions in a global and societal context

I. Engage in life-long learning

J. Know contemporary issues

K. Use modern engineering techniques, skills and tools necessary for engineering practice.

These outcomes could further be divided into sub sections or defined differently in terms of current issues. For instance criterion K could be changed to K. Use HYSIS.

The next step is to decide what portion of the available training/education period should be spent on each criterion. The faculty members or curriculum committee of a department could do the initial distribution of weights of these factors. Once initiated, the other constituencies would be invited to be part of a continuous improvement cycle, especially in defining the objectives and strategic plan of a department. Some examples of constituencies are: students, employers, student parents, faculty members, training supervisors, professional or civic societies, government agencies, university administration, other interest groups, such as environmental protection agencies, major industries of a country, free zone authorities, etc. Also trends followed in other leading universities could be a contributing factor.

3.1.Quantification of outcomes/objectives

In the literature, thus far, the commonly accepted techniques of assessment of outcomes and evaluation of objectives center on indirect methods, which are predominantly through surveys, embedded questions, and appraisals from interest groups. Even though few institutions elected to use more direct tools such as GRE, LSAT scores, etc, these are also, to some extent, indirect tools because they are not specially designed to cover all the outcomes adopted by a particular program, with the right amount of emphasis corresponding to the accepted emphasis profile of distribution of Educational Outcomes. Specially designed exit exams could be helpful; however the difficulty is the lack of student motivation due to an "added burden without reward". If the exam results are included in a specific course such as Capstone design project, this implicates questioning on material not covered in the course! Thus, the following study emerged. It offers a direct method of assessing the outcomes at no cost to the students and seemingly minimal cost to the faculty; on the contrary they benefit from it. It is also shown that the results of direct and indirect techniques can be integrated.

It is possible to devise a metric system where program activities are oriented towards the outcomes. There are several ways to start the formation of the metric system:

a) The faculty members are asked to distribute the contribution of their courses through the criteria A-to-K (a program with 11 outcomes) either by distributing the activities among 100 % or any other relative scale. This design of distribution is called CAF as presented in Table 1 in the rightmost columns. Here the faculty member teaching or devising the course has distributed the relative weights of criteria involved. The criteria F, H, I, J and K are not relevant to this course and B, E and G are in the ratios of roughly 10:20:10. An ad-hoc committee, which is responsible of designing or developing the course, could generate a similar table.

b) The feedback of special interest groups requiring this course can be used: a water desalination plant might request special emphasis on water desalination computer package program based on the needs of the country and regional vitality of water desalination.

Similar procedure is followed for all the program courses leading to different CAF criteria.

Table 1. Entry of Student Scores and distribution of criteria into Corse INFO SHHET for a course.

Fill in relevant blue areas. CAP Contact e-mail 30 Students recorded

A2K+ relevance of course

Instructor's name	Mehmet A. Hastaoglu
Course Code	CHPE3112
Course Title	Principles of Chemical Processes
# Credit hours	3

Contribution of activity to grade, %		
Homework	10	Enter Homework Grades
Lab Work	10	Enter Lab grades
Computer Lab		
Class Work	5	Enter Classwork Grades
Term Project	10	Enter Project grades
Other Activities		
Quizzes	10	Enter Quiz grades
MidTerm Exam	20	Enter Mid Term Exam grades
Final Exam	35	Enter Final Exam grades
Sum	100	

Enter student names

Show Student Grades

Show Reports

Individual Analysis

Show Instructions

	CAF
A	5,0
B	10,0
C	5,0
D	8,0
E	20,0
F	
G	10,0
H	
I	
J	
K	

% of students required to pass	70
% grade required from passing	70
Acceptable variation from target	30

Copyright © M. A. Hastaoglu 1999-2011 . All rights reserved.

Disclaimer: The owner of this program does not carry any responsibility for the damages resulting from the use of the program. By using this program the user expressly agrees to the statement above.

3.2.Quantification of course activities

The faculty member devises the activities to assess the student learning such as: homework assignments; projects; computer labs; laboratory experiments/reports; quizzes; progress, mid-term, final exams; class participation; other activities

These activities (delivery/assessment tools) are routinely given weights to form the final student grade, which is an agreement between the students and the instructor as included in the course syllabus. A typical course is expected to have 4 to 7 activities, thus, preventing under- or over-assessment of the course as shown in Table 1. For each entry, there is a data entry sheet button which appears to the right, once a percentage is entered for an activity (7 in front of Quizzes, for instance).

There is a data entry sheet connected to this button which is accompanied by a background calculation sheet for the specific activity.

The faculty member distributes the points of a specific assessment among the relevant A-to-K criteria similar to quantification of the outcomes. A typical quantification of the metric measures of an activity is shown in Table 2 (Mid Term1). Question number 2, which is 20 points (This is called TOOL), is related to criteria A-K, where the weights of criterion G and A are roughly in the ratio of 7/1. Since the weights are normalized, any set of relative values can be entered and the total of weights is irrelevant. If desired, this can be done for each sub-activity such as for each question in a homework assignment, which leads to over-assessment, and burn-out among the persons involved.

Table 2. Entry of Student Scores and distribution of A-O criteria into MidTerm1 in a course.

CHPE3112 1 Midterm exams accounts for 20 % of the course

Fill in Blue cells only | Mid1

Question no.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Sum	Sum
Max Points	10	20	10	20	10	20	10	20	10	20	150	150
Student 1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	15	15
Student 2	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	100	100
Student 3	10	20	10	20	10	20	10	20	10	20	150	150
Student 4	7	19	7	19	7	19	7	19	7	19	130	130
Student 5	10	1	10	1	10	1	10	1	10	1	55	55
Student 6	9	10	9	10	9	10	9	10	9	10	95	95
Student 7	9	20	9	20	9	20	9	20	9	20	145	145
Student 8	6	13	6	13	6	13	6	13	6	13	95	95
Student 9	10	20	10	20	10	20	10	20	10	20	150	150
Student 10	10	20	10	20	10	20	10	20	10	20	150	150

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	1	2	3		1		3	4	1	2
B	2		4	5	2			5		3
C		4			3	4		6		
D		5	6		4		6		4	5
E	5			8		6		8		
F	6	7		9						7
G	7		9	10		8	9	10	7	
H		9					10	11	8	9
I	9		11			10		12	9	
J		11		13		11	12		10	
K	11	12	13	14	11		13		11	

3.2.1.Quantification of student performance: SCORE

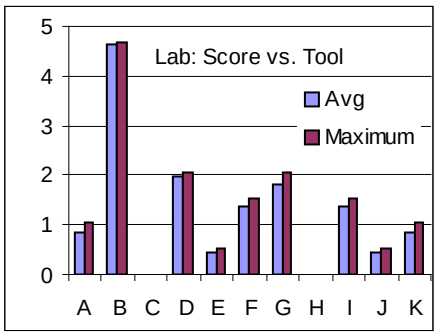
The course activities are graded following the usual methods. However, a breakdown of the marks for each component of an assessment activity can be used rather than a lump-sum mark. For this particular course MidTerm1 grades are entered for each question in Table 2. If desired, an exam can be entered as a single question at the expense of loss of some resolution.

3.2.2.Integration of CAF, TOOL and SCORE

An Excel spreadsheet, CAP (Course Assessment Program), has been developed in order to integrate the three factors CAF (quantified course outcomes/objectives), TOOL (assessment tools) and SCORE (results of student achievement). Basically the contributions of all activities and their subsections to criteria A-to-K, are added leading to a picture of the course in terms of

- How the course was designed: CAF
- What assessment tools have been used: TOOL
- How the students have performed: SCORE.

Results of one of the course components are shown in Figure 1. The results for a specific course are given in Tables 3-4 and Figure 2 presenting the analyses of each activity. The actual grades in all activities fed to CAP, are self-normalized over 100% with the individual weights considered.



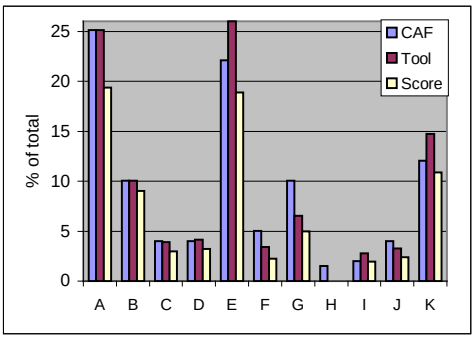


Figure 1. Results of one activity: Lab

Figure 2. Performance of A-to-K criteria from CAP©.

It is desirable that the course design (CAF) and assessment (TOOL) distributions mach in terms of A-to-K contribution. If not, the assessment is done on a different scale than what has been covered in the course, which is demonstrated in Table 4 for criteria C, G, J and K. Thus, it is likely that although the students performed well in a criterion, there is warning indicating over assessment. Secondly, the students did poorly in G indicating they have not learnt enough. Note that the faculty member responsible of the course and the ad-hoc committee will look at the results and recommend further changes. The contribution of the course to the program will be done through these final results. A course, which does very well in all areas, might still need modification due to the overall departmental appearance, which is discussed below.

Table 3. Distribution of student grades (SCORE) among A-to-K over 100 points in a course

Student	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	Score
Student 1	17.8	9.7	2.9	2.2	17.3	1.1	4.1		1.1	2.5	9.4	68
Student 2	21.3	9.6	3.4	3.5	20.3	2.5	5.2		2.2	2.5	10.6	81
Student 3	21.1	9.5	3.5	3.5	21.4	2.5	5.5		2.2	3	12.8	85
Student 4	19.4	8.8	3.1	3.4	18.7	2.2	4.9		1.9	2.1	11.5	76

Student 5	19.4	8.8	3.2	3.5	18.1	2.4	5		2.1	2.6	9.8	75
Student 6	19.4	9.7	3	3.5	17.8	2.4	5		2.1	2.5	10.8	76
Student 7	20.7	8.0	3.1	3.5	22	2.4	5.5		2.1	3	12.5	82.8
Student 8	18.6	6.6	3.2	3.3	18.2	2.1	4.5		1.8	2	9.6	69.8
Student 9	19.1	8.9	3	3.5	18.3	2.5	4.8		2.2	2.3	10.5	75
Student 10	17.1	8.7	2.9	3.3	16.8	2.5	5.1		2.2	2.9	9.5	71
Student 11	22.2	9.0	2.8	3.3	21.9	2.3	5.1		2	2.1	11.8	82.5
Student 12	20.9	9.7	3.2	3.2	20.8	2.3	5.3		2	2.4	11.9	81.7
Student 13	11.4	8.6	2	3.2	10.2	2.2	4		1.9	1.3	7.7	52.5
Student 14	17.9	9.7	2.7	3.2	17.9	2.2	5.1		1.9	2.1	10.8	73.4
Student 15	23.5	9.9	3.4	3.3	23.9	2.5	5.7		2.2	3.1	13.3	90.8
Student 16	20.6	8.8	2.8	2.9	20.2	2	5.1		1.7	2.5	12.0	78.7
Student 16	18.7	9.4	1.9	2.6	17.3	2	4.8		1.7	1.7	10.3	70.3
Average	19.3	9	3.0	3.2	18.9	2.2	5		2	2.4	10.9	75.8
Maximum	25.1	10.1	3.9	4.1	26	3.4	6.6		2.8	3.3	14.7	100

Table 4. The overall results for a course

CHPE 3302 Fluid Flow, 3 Credits				
	CAF	Tool	Score	Comment
A	17.65	18.10	13.94	O.K.
B				N/A
C	9.80	9.57	6.49	Warn
D	1.96	2.13	1.64	O.K.
E	47.06	48.30	36.35	O.K.
F	2.94	2.93	2.15	O.K.
G	9.80	9.48	5.83	Warn
H	0.98			Warn
I				N/A
J	0.98	0.71	0.59	Warn
K	8.82	8.77	6.12	Warn
Sum	**100**	**100**	**73.1**	

3.2.3.Departmental assessment program: DAP©

A program consists of various individual courses or elements. The results of all activities need to be integrated to form the overall program appearance. An Excel program, DAP, has been developed to integrate all the elements of a program. A typical curriculum has core, departmental elective, support, or other elective courses, graduation projects, and practical training. DAP has a “seat” for each course, which houses the results in a matrix of 3x18. A segment of the “seat” section is shown in Table 5. As the assessment cycles proceed the results of each course are transferred to the course “seat” in DAP, thus keeping the departmental snapshot current at all times. The improvements to courses are continuously updated. This approach prevents any gray area for grading (inflation, deflation, etc.) making the data open to departmental scrutiny.

Table 5. “Seats” of some courses in the DAP©.

2010S MAH				2010S HAS				2010F JI		
CHPE 4412 3 Cr				CHPE4512 4 Cr				CHPE5112 2 Cr		
Proc Heat Tr				CE Rxn Eng				ChE Processes		
CAF	TOOL	SCORE		CAF	TOOL	SCORE		CAF	TOOL	SCORE
31,58	33,01	28,05	A	26,32	27,47	17,39	A	10,00	32,33	22,19
			B				B			
36,84	36,40	30,38	C				C	5,00	32,33	22,19
			D	2,11	1,67	1,47	D	1,00	1,33	1,25
31,58	30,59	25,51	E	52,63	52,52	38,62	E	60,00	21,56	14,79
			F	1,05	1,19	0,99	F	1,00	1,00	1,00
			G	13,68	13,35	9,56	G	17,00	0,67	0,63
			H				H			
			I				I	1,00		
			J				J			
			K	4,21	3,79	2,60	K	5,00	10,78	7,40

A-to-K results in CAF and TOOL of each course are normalized by the course credit hours. The distribution of the scores of A-to-K is also normalized over the credit hours, thus % score is converted to a score on a basis 3 for a 3 credit hour course. The distribution of CAF among the compulsory and some elective courses is shown in Table 6. Similarly normalized distributions of A-to-K among the elements of the TOOL (exam questions, other assessed activities, labs, assignments etc.) and the student SCORES are produced for all courses.

Table 6. Distribution of CAF among some courses in a Chemical Engineering Program

CRITERIA	Rx Eng	Introd CHE	Fluid Mech	CHE Princ	Thermo	Petrol Ref	Transport	Unit Op Lab	Heat Trans	Reactor Des	Mod. & Sim.	Plant Des.	Proc Cont	Mass Trans	Mass Tr Op	Corrosion	Sep Proc	Natural Gas	Safety
A	0.75	0.88	0.9	0.82	0.64	0.6	1.05	0.2	0.90	0.67	0.75	0.27	0.63	0.9	0.69	0.14	0.21	0.38	0.29
B	0.3	0.5		0.82		0.6		0.2			0.3		0.13			0.14			0.06
C	0.12		0.6	0.27	0.56	0.12	0.15	0.05	0.9	0.83	0.45	0.27	0.13	0.6	0.92		0.34	0.23	0.06
D	0.12	0.13		0.27	0.43	0.36		0.1			0.15	0.36	0.13			0.29	0.09	0.15	0.12
E	0.66	0.75	0.9		0.43	0.36	1.05	0.05	0.9	0.67	0.6	0.27	0.63	0.90	0.69	0.14	0.34	0.15	0.29
F	0.15	0.13			0.34			0.05				0.27				0.14		0.08	0.06
G	0.3	0.38				0.36	0.15	0.1			0.21	0.27	0.13		0.23	0.14	0.09	0.08	0.17
H	0.05					0.12		0.05		0.17	0	0.36	0.13			0.14		0.15	0.12
I	0.06					0.36	0.15	0.05		0.17		0.27	0.13			0.14	0.09	0.08	0.06
J	0.12							0.05		0.17	0.09	0.27	0.38			0.14			0.06
K	0.36	0.25	0.6	0.82	0.6	0.12	0.45	0.1	0.3	0.33	0.45	0.36	0.63	0.6	0.46	0.07	0.34	0.23	0.23
Tot	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	1.5	1.5	1.5	1.5

The results for the whole program are shown in Figure 3 and Table 7. These are based on the total credits assessed, which are 71.5. A SCORE, which is within 30 % of CAF, could be considered as acceptable-learning by the students. Thus, that criterion is given the designation of “OK”. Note that if CAFs and TOOLs are not distributed evenly a SCORE could be larger than CAF which is improper assessment of the program activities compared to the CAF of the program in terms of A-to-K. Here certain criteria such as B and I are underscored but the program is rated OK because of their low CAF values (contribution to the program).

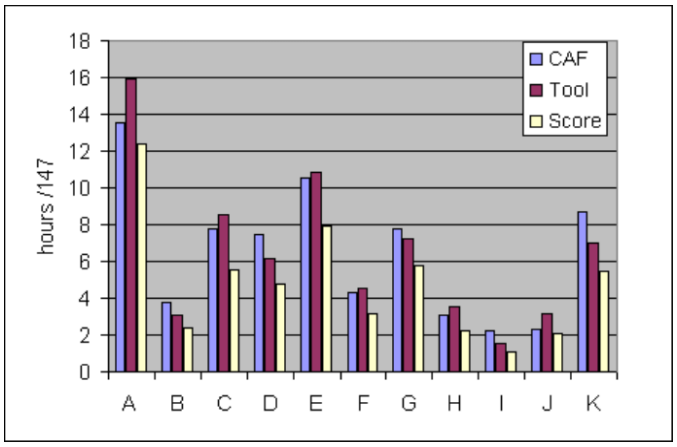


Figure 3. Graphical representation of the results of CAF, TOOL and SCORE for 71.5 credit hours of a Chemical Engineering Program, total: 147 credits.

Table 7. The results of CAF, TOOL and SCORE for 71.5 credit hours of a program

Chemical Engineering RESULTS				
A-to-K	CAF	Tool	Score	Comment
A	13.53	15.95	12.39	OK
B	3.76	3.07	2.40	UNDER score
C	7.74	8.52	5.57	OK
D	7.49	6.14	4.78	UNDER score
E	10.57	10.88	7.92	OK
F	4.34	4.53	3.17	OK
G	7.78	7.23	5.77	OK
H	3.09	3.51	2.22	OK
I	2.22	1.51	1.07	UNDER score
J	2.29	3.12	2.04	OK
K	8.69	7.03	5.44	UNDER score
Total Cr Hr	71.5	71.5	52.8	

Report = Program OK

One final note is that the CAP and DAP can be used to come up with assessment of Outcomes or Objectives with the choice of the method by making an entry into a cell of Table 1. These two programs are accompanied by specific data processing sheets and an overall processing sheet integrating feedback from all the sources which are not presented here.

3.3.Interpretation and discussion of results

Distribution of CAF and TOOL used to assess student learning should agree fairly well. This is to indicate that a course, which contributes to the program outcomes according to CAF and the degree to which these criteria are assessed should be close to one another. The change needed to make CAF and TOOL values agree, cannot be implemented arbitrarily by a faculty member or supervisor. As it is part of the overall program, these should be performed after viewing their overall effect on the program.

From Figure 3 it is clear that CAF and TOOL do not agree, thus, the first action should be to equalize them and then consider the program appearance in terms of A-to-K. As an example criterion A has been designed as 13.53 hr of the activities but assessed as 15.95 hours of the 71.5 hours of course material. The students learnt 12.39/71.5, which is close to the target in CAF. Thus criterion A is satisfied. However the difference in the design (CAF) and assessment (TOOL) of (15.95-13.53 =) 2.42 hours could have been spent on criteria D, I or K, which are underscored.

An interesting situation is described in Figure 4 and Table 8 where the students average 97 % (an extremely hypothetical case: 97 % score in 24 courses!), an excellent performance; yet, the program fails to be satisfactory and it needs revision in all criteria. The problem arises from the fact that the design and assessment of the courses do not match. It is similar to using questions in the exams in a disproportionate manner compared to the course activities. The students answer almost all the questions correctly; still they do not satisfy the program criteria due to not satisfying the CAF.

Clearly, the program described in Figure 4 is strong only in criteria A, E, and K; average in C, D and G; weak in others. However, the program administrators might keep on boasting a 97 % performance by their students. On the other hand, a correct picture of the program could be obtained by revising either the CAF to be the same as TOOL (which can be made instantly), or changing the TOOL distribution to match the CAF, which can be performed for the next cycle (could be completed in a year or more).

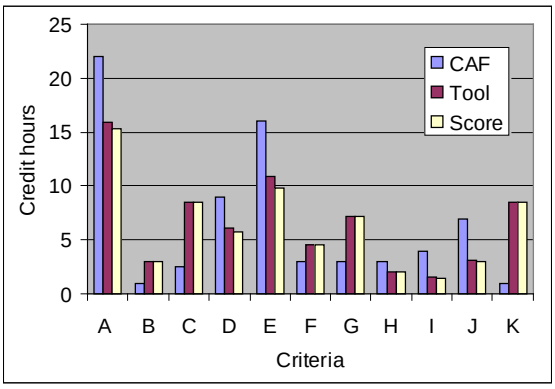


Figure 4. Graphical representation of a program failing in all criteria, in spite of 97 % score.

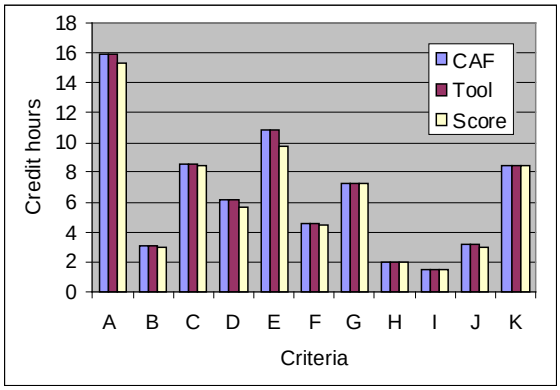


Figure 5. The program appearance with a quick remedy of equating CAF and TOOL values.

The quick remedy of changing the CAF to TOOL values is described in Figure 5 and Table 9. Naturally a class with a 97 performance would look like this. However the question of "Is this distribution of the A-to-K criteria acceptable to the program stakeholders?" could be answered only after the review of the program in light of the feedback from all the constituencies (Table 10).

Table 8. The results of CAF, TOOL and SCORE for 71.5 credit hours of a Chemical Engineering Program where the program fails in all criteria although the class scores 97 %.

A2K	CAF	Tool	Score	Comment
A	22	15.95	15.3	UNDER score
B	1	3.07	3	OVER score
C	2.5	8.52	8.5	OVER score
D	9	6.14	5.7	UNDER score
E	16	10.88	9.8	UNDER score
F	3	4.53	4.5	OVER score
G	3	7.23	7.2	OVER score
H	3	2.00	2	UNDER score
I	4	1.51	1.5	UNDER score
J	7	3.12	3	UNDER score
K	1	8.50	8.5	OVER score
Total hr	71.5	71.5	69	
% score =97, Report = Program needs revision				

Table 9. Program appearance with a quick remedy of changing the CAF values by TOOL.

A-to-K	CAF	Tool	Score	Comment
A	15.95	15.95	15.30	OK
B	3.07	3.07	3.00	OK
C	8.52	8.52	8.50	OK
D	6.14	6.14	5.70	OK

E	10.88	10.88	9.80	OK
F	4.53	4.53	4.50	OK
G	7.23	7.23	7.20	OK
H	2.00	2.00	2.00	OK
I	1.51	1.51	1.50	OK
J	3.12	3.12	3.00	OK
K	8.50	8.50	8.50	OK
Total hr	71.5	71.5	69.0	
% score = 97, Overall Report = OK				

The distributions in CAF, TOOL and SCORE of criteria have to be studied by program administrators incorporating the feedback from the constituencies. In other words, it should be decided whether the distribution shown in Table 7 and Figure 3 is acceptable or not. If yes, the student learning should be improved by setting higher targets than 70 %, incorporating new learning/education techniques into program/course activities, etc.

Table 10. PAP Results including the results of all constituencies and instructional activities.

	Employer 10 %		Indus Tr 5 %		Alumni 20 %		Exit Stud 5 %		Ext Exam 5 %		Student 5 %		DAP 50 %	
	Aim	Score	Aim	Score	Aim	Score	Aim	Score	Aim	Score	Aim	Score	Aim	Score
A	3,50	5,00	3,50	4,09	3,50	3,67	3,50	3,84	3,50	4,00	3,50	4,53	3,50	3,76
B	3,50	5,00	3,50	4,34	3,50	2,78	3,50	3,74	3,50	4,00	3,50	4,13	3,50	3,78
C	3,50	5,00	3,50	4,02	3,50	2,80	3,50	3,37	3,50	3,00	3,50	3,61	3,50	4,75
D	3,50	5,00	3,50	4,26	3,50	4,00	3,50	3,89	3,50	3,00	3,50	4,11	3,50	3,87
E	3,50	N	3,50	4,39	3,50	3,42	3,50	3,74	3,50	3,00	3,50	4,42	3,50	3,32
F	3,50	5,00	3,50	4,55	3,50	3,67	3,50	4,21	3,50	N	3,50	4,49	3,50	3,89
G	3,50	4,00	3,50	4,18	3,50	3,75	3,50	4,47	3,50	2,50	3,50	4,46	3,50	3,56
H	3,50	N	3,50	4,48	3,50	3,30	3,50	3,83	3,50	N	3,50	4,37	3,50	4,67
I	3,50	5,00	3,50	4,56	3,50	3,58	3,50	3,58	3,50	N	3,50	4,31	3,50	3,82
J	3,50	N	3,50	4,47	3,50	3,73	3,50	3,21	3,50	N	3,50	4,29	3,50	3,85
K	3,50	5,00	3,50	4,23	3,50	3,50	3,50	3,84	3,50	4,00	3,50	4,72	3,50	3,62
	1 Response		11 Resp		12 Resp		19 Resp		1 Resp		32 Resp		107 Cr	

Outcome	Target	Score	Overall results for OUTCOMES
A	3,5	3,94	OK
B	3,5	3,76	OK
C	3,5	4,14	Too much emphasis given
D	3,5	4,00	OK
E	3,5	3,47	OK
F	3,5	4,04	Too much emphasis given
G	3,5	3,71	OK

H	3,5	4,27	Too much emphasis given
I	3,5	3,95	OK
J	3,5	3,85	OK
K	3,5	3,85	OK

2.HOW TO ORGANIZE IMPLEMENTATION OF QUANTIFICATION

The following procedure could be used in order to implement quantification and analyses of program outcomes:

a) The teaching assistant enters student names and course info into CAP (Table 1).

b) The course instructor designs the course in terms of A-to-K criteria or objectives (Last column to the right in Table 1).

c) The course instructor assigns the contributions of several activities to the course such as Progress Exams, Quizzes, Final Exam, etc.

d) The course instructor designs each activity so that it is distributed among A-to-K criteria: distributes the questions of a major test, or portions of a lab, project, etc.

e) The teaching assistant enters student scores.

f) The instructor studies CAP results and submits them to the relevant ad-hoc committee.

g) The ad-hoc committee for the course makes recommendations.

h) The course results obtained by clicking the "Show Reports" button in Table 1, are transported in the form of a 3x18 matrix into its “seat” in DAP.

i) The DAP results are studied by the curriculum or continuous improvement committees who report to the program administrators.

j) The program administrators collect feedback from constituencies and suggest changes in the courses or program with the following options: i) Make changes in some courses, or introduce/remove some courses. ii) Introduce/remove new activities. iii) Make changes in the instructors. iv) Terminate the program!

A variety of other reports is produced in CAP; the selling "catch" is that it produces the final letter- or numerical- student grades. Overall, feeding of data to CAP takes a novice, 2 hours including break-in period, distribution of weight of activities (Exams, homework, etc) among A-K and entering the scores. In the subsequent sessions (next course by the faculty member) it reduces to 45 even 30 minutes, which are substantially shorter than the overall time a faculty member actually spends to come up with all the data processed leading to the final student grades. However since the faculty members develop the latter themselves, they would not mind spending the extra time. Considering that all the invaluable data are retrieved and processed for the assessment and evaluation of outcomes and objectives, it is worth selling the idea to the users. The experience of the author in five universities is that once the faculty members used it they requested the new versions of CAP.

3.CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

A direct assessment tool has been developed for the program outcomes and objectives, which is more powerful and valuable than indirect assessment tools such as surveys. The activities in a program are organized in terms of (i) course/specific activity design: CAF, (ii) assessment of activities: TOOL, and (iii) learning performance: SCORE. These are applied to all the courses in a program and analyzed by a spreadsheet: CAP, for each course. The results of all courses are fed into another spreadsheet: DAP. The appearance of the program is studied considering the feedback of the program constituencies (PAP). The integration of all the program outcomes in terms of quantitative values makes it very easy to assess program performance. "What-if" scenarios can be performed instantly with these spreadsheet programs.

The following are recommended:

(i) The CAP and DAP could be tailored to the needs of a program, removing the generality. These Excel sheets could be converted to a relational database program.

(ii) The assessment idea and other relevant improvement activities should be explained well to the faculty and staff. It should be clear that this is for program improvement, not for rating the faculty performance.

(iii) In each department an officer should be responsible of collecting, processing and internal-WEB posting of data.

(iv) Any changes should not be implemented unless the results are studied well, excepting clearly apparent shortcomings in a program.

(v) If CAP files for all the courses and activities are produced and stored, the attainment of a student in the outcomes can be derived for his/her entire tenure in the program showing student portfolio in program outcomes.

6.REFERENCES

ABET (2005). Accreditation Board for Engineering and Technology. At: http://www.abet.org/.

American Association for Higher Education (2005). The AAHE Assessment Forum. At: http: //www.aahe.org/initiatives/assessment.htm.

Arizona State University (2005). ABET. At: http://ceaspub.eas.asu.edu/civilec2000/Glossary.htm

Bloom, B.S. (1965). Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. New York: David McKay Company, Inc.

Brown University (2005). The Teaching Exchange. At: http://www.brown.edu/Administration /Sheridan_Center/pubs/teachingExchange/

California State University, Fresno, Geomatics (2005). Outcomes Assessment of Student Learning: At: http://www.csufresno.edu/cetl/assessment/.

Graham, P. (1998). ACE Project-Educational Objectives. Modified by: Catherine Barnes (2001). At: http://www.aceproject.org/main/english/ve/vef01c03.htm.

Hopp, D.I. and Wittemann, J.K. (1975). Evaluation **by objectives: A systematic approach to the evaluation of** educational **programs and activities in dental education.** *J. Dental Education* **39**, pp. 670-678.

Leibrandt, T.J. and Kukora, J.S. (2001). Integrating educational objectives and the evaluation process in a general surgery residency program. *Acad Med.* **76** 7, pp. 748-52.

Marzano, R.J. 2001. Designing a New Taxonomy of Educational Objectives. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Old Dominion University. (2005). Information Systems and Technology. At: http://web.odu.edu /webroot/orgs/AO/assessment.nsf/pages/AR_IST_BABS.

Rochester Institute of Technology. 2005, Micro Electronic Engineering. Objective Evaluation, Assessment. Available: http://www.microe.rit.edu/abetreport.php.

Shields, R. W. 2001. (1965). Benjamin Bloom publishes Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. In Daniel Schugurensky (Ed.), History of Education: Selected Moments of the 20th Century. At: http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/assignment1 /1965bloom.html

University of Buffalo. 2005. Educational Objectives. At: http://www.cbe.buffalo.edu/undergrad /Improvement/educational_objectives.jsp.

University of California, San Diego. 2005 Program Educational Objectives. At: locutus.ucsd.edu/abet /mechanical_ engineering/assessment.pdf.

University of Colorado at Boulder. 2005. At: http://www.colorado.edu/pba/outcomes/ovview /mwithin.htm.

University of Iowa.(2005. Electrical and Computer Engineering. Assessment of Course Learning Objectives. At: http://www.ece.engineering.uiowa.edu/abet/ciew.doc.

University of North Carolina at Charlotte. 2005. Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. At: http://www.fctel.uncc.edu/pedagogy/basicscoursedevelop/Bloom.html.

University of Ohio. 1998. Department of Classics. At: http://www.ohiou.edu/instres/assessments /97_98assess/dept/classics.htm.

QUANTITY QUALIFIES QUALITY

Ali Baykal
Bogazici University
abaykal@boun.edu.tr

ABSTRACT

A simple analysis of papers submitted in current educational research journals shows that educational researchers shy away from representing the results of their research in quantitative forms. Qualitative approaches have long dominated the field of education. This is because the usual quantitative methods fail to reflect the important qualitative aspects of effective and efficient educational practice. The main reason is the error of isomorphism prevail the quantitative operations applied in data analyses. Statistical or mathematical research methods in education must also comply with the same genuine scientific measurement principles as in the other disciplines. This doesn't mean that researchers may be insensitive to the essential qualitative aspects of high-quality educational research. Shortly quantity does not alternate or replace quality. Quality is not the antonym of but just the conjugate of quality.

Keywords: Data quality, qualitative evaluation, quantitative evaluation, implicit quantifiers

1. INTRODUCTION

1.1 Why do we need data?

Educational decisions to be made based on evidence are vitally important for the individuals and for the public. Understanding and disseminating evidence is more important than they have ever been. Nevertheless analysis of educational data is intrinsically intricate. It involves myriad of variables. All major variables are interrelated among themselves and intervene with others. Linearity of relations is mostly an assumption rather than the reality. Speed and accuracy are essential for data collection, simplicity and continuity are indispensable for its presentation to the interested parties. High levels of literacy and numeracy are expected of data consumers. The need for educators and for their audience to reason with complex data goes beyond just intellectual value of numerical skills. Competencies to extract hidden practical implications and to construct theoretical meaning need to be developed that can be applied in a range of instructional contexts. In order to design, implement and evaluate the curriculum in an area and coordinate curricula across subjects must be based on evidence. In understanding evidence conceptual analysis is essential. Otherwise professional judgment tends to

be obscured by inexpert experimentalism. Making complexities and uncertainties in educational processes intelligible to the stake holders requires high quality data. For example drawing inferences and making predictions about the student progress cannot be accomplished without having sophisticated data representations. Simple data sets are not sufficient for educators who must reason with multivariate data (Ridgway, Nicolson, McCusker; 2006). Since facts replace guesses and/or wishful thinking data adds legitimacy to discussions and explanations of educational problems therefore every educational assertion must be backed by data or research,

1.2 Data explosion

The pressure on individuals and on institutions to achieve high performance as measured by central, high-stakes examinations is increasing day by day. Thus the assessment area is dynamic with an explosion of new theories and practices. Achievement motivation and avoidance of failure in nation wide examinations enforce educators to use data to make informed decisions about instructional practice that may lead to improving achievement.

Increase in testing results with an explosion of data which need to be the more pressures on practitioners. The more data the louder excuse by teachers to spare less time for instructional design and its implementation. Teachers complain that when they are forced to teach to the tests they have to ignore some topics and waste their energy to be utilized in instructional design and its implementation. Shortly the more time on test means the less time on task. In fact teachers are familiar with using data for instructional decisions and planning. Even those who have not received pre-service training on how to use data in the classroom are influenced by the accent that their peers put on using data. They also recognize the significance of using multiple sources of data rather than relying on a single source. This is almost spontaneous when teachers examine central exam scores. Teachers in an assessment system must be managed properly to motivate for producing maximum yield from the data (Mandinach, 2006). The word “system” in the term “assessment system” is not used arbitrarily. On the contrary, it is a technical concept that is both descriptive and explanatory. General systems theory rests on the assumption that parts comprising the whole affect each other. It allows for the observation of interactions between different components of the whole instead of segregation of isolated elements so that the whole is more or less than the sum of its parts. (Katz and Kahn, 1966). This implies that, one should go beyond the individual characteristics of components to comprehend the complexity of the entire system. Systems thinking is not an alternative methodology by which one can design better, more effective or more efficient assessment practices. It is a paradigm which enables the designer to describe, explain, predict and prescribe every kind of educational project which may be good or bad for some reason. It is a value-free model by which one can analyze a descriptive or an experimental research. Systems thinking enables the educator to design the structure and dynamics of system as well as analyzing them. There are so many attributes expected of assessment or research designs implicitly or explicitly. Most of these attributes are case specific, biased and subjective. Also these traits compete

with each other most of the time. One may give emphasis on the humanitarian aspect of the evaluation process rather than the technological innovation involved. One neither has to comply with any of those myriad of test theories to develop a science exam, nor s/he has to deny any one of them. The least effective and the most efficient assessment practices can be explored with the help of systems concepts, because all evaluation systems, whether we work towards accessing or retreating from them, have structural elements and functional processes.

Table 1 depicts a summary of structural elements of an assessment system at school level

Table 1. Components of instructional systems and their functions

Components	Unique function	A few examples
Input	Prerequisite for all, determinant of all	Problems, theories, funds,
Physical Settings	Accommodate all the other components	Data warehouse, testing rooms, observatories
Social Settings	Consent the existence of the instructional system	Student, teacher, proctor, administrator, parent
Media and materials	Store and retrieve stimuli relevant to desired output	Paper-pencil tests, computers, testing kits
Methods and processes	Sequence interactions relevant to desired output	Tests, interviews, exams, questionnaires
Coordinator	Coordinates and controls all the others	Teacher, proctor, trainer, mentor, observer
Outputs	Frame of reference for all	quality data, research findings

1.3 Data is necessary but not sufficient

The ultimate aim of education is to achieve wisdom. Wisdom is the focus of converging knowledge and diverging reflections. The evolution of wisdom starts from raw data. The sequence of "data-information-knowledge-wisdom" along the experiential continuum displays not a linear but spiraling growth. There will be iterations between the stages depending upon the content of interaction. The goal is to translate data to information and transform information to knowledge. Accumulation of knowledge lays the foundations of wisdom from which reflective thinking, diverging ideas will emerge. This cognitive data processing framework engenders data-driven decision making. The significance of this framework is the spiraling nature of iterations that transform data into information and ultimately to actionable knowledge. The dynamic interactions of interconnected structural components in real instructional practice can be depicted by systems thinking.

1.4 How to use data

Periodical assessments must be developed to measure school and student progress so that educators use data to help all students improve their learning. Informed instructional decisions are based on complex and diverse sources of data. Improvement of instruction and student learning require technology-based solutions. Technology-based tools facilitate decision making. Administrators and teachers who can take the advantage of these tools enhance instruction. They can also appreciate

how assessment data can be used effectively in all phases of educational process. Maintaining systems view as the primary conceptual perspective in data driven applications they can bring qualitative and quantitative techniques together. There are technical limitations in assembling and disseminating data across complex systems therefore the research literature on data to support instructional decision making at the classroom level is quite limited.

Difficulties in data management (i.e. entry, storage, retrieval, analysis, and presentation) can be overcome by technical facilities. But the quality and interpretation of data, and taking the most of data for instructional practice is the main challenge. Naturally most of the administrators and teachers are experts in other fields than educational testing and measurement. However in every field of specialization a high level of data literacy is needed and some level of assessment literacy will be expected of educators in making data-driven decisions. Firstly they must be willing to use and understand the data. Secondly they must acquire tool skills to utilize the tools to handle data. School administrators are expected to display leadership in producing and maintaining the data culture in the school, teachers are expected to produce high quality data.

2. SOME BIPOLAR ATTRIBUTES OF DATA QUALITY:

2.1 Access vs. security

Data must be easily accessible to data cosumers. An up-to-date medium is the Internet. There will be precautions to maintain the data security. There will be different access levels for administrators, teachers, parents and students. When a participant logs in data-storage system must produce a record for each entry (Mandinach, 2006).

2.2 Permanence vs. Transience

The length of the period of storage and retrieval of data varies for different types of data. Student attendance must be recorded everyday. The period for quizzes may be left arbitrary to the teachers. Registration records may be updated annually or semester wise. Course grades will be kept forever. Mail addresses can be changed on demand. School performance on central entrance examinations will be appended each year.

Some data can be used at the beginning of the year to see the students' level of academic performance. Assessment scores of classes can also be analyzed at the end of the term to see how each class compares to other class in the school.

2.3 Comprehensibility-Complexity

Data Comprehensibility deals with the understandability of the information. how understandable the functioning of the tool is; how clear the presentation of the data are; and how easy it is to make reasonable inferences from the information presented. The more understandable, the more likely the tool will be used. Some parts may be open to misinterpretation and ambiguity even by trained specialists. The multiple forms of graphic representations are intended to make the data readily

understandable to different users. Too much emphasis on understandability ends up with oversimplicity.

2.4 Data for validity vs.validity of data

In any assessment program a precise definition of what is to be measured and what method of measuring it is the most appropriate are the most crucial issues (Bond, 2004; Guilford, 1965; Hambletone, 1978). Irrelevant assumptions, inconsistent definitions, incorrect evidence can easily be taken for granted all along the assessment program. Item format chosen, values accepted, omitted options, and logical comparisons to prior practice must be reviewed by the expert eye (Rust&Golombok, 2009). Data quality includes but is not limited to validity. For instance classical test theory is internally inconsistent in the quantitative reduction of test data. As the intersubject variability decreases, the reliability coefficient may take minus values which contradicts the conceptual and logical definitions of reliability. Also, reliability is indefinite when the variance diminishes. The desirable magnitude of the item difficulty index suggested by classical theory to optimize the reliability, contradicts the conceptual framework of validity. The performance of a student is defined as the composite of the truth and the error. The shortcomings of the theory stem from the assumption that the error varies randomly within the observed scores. Randomness could be taken as a measure of the error, instead of assuming that the error is random (Shannon and Weaver; 1949; McGill, 1954). Chance success can be eliminated without any extra irrelevant procedure for corrections. New quantifiers can be developed to describe the quality characteristics of a test items, and also inter-item and item-test relationships. No confirmatory factor analysis can correct the semantic inadequacies or distractors embedded in a statement of test item. Can there be linear structural model to correlate the intensity of stimuli with the amount of retention of response reinforced intermittently? The intensity of applause in a ceremonial talk as measured in decibels can hardly be used to interpret the meaning of a joke in its cultural context. Data for the construct validation of a test is mostly a qualitative adventure by its very nature. But the agreement among expert opinion can easily be expressed with a simple proportion.

2.5 Timeliness-Spontaneity

Data must be current and timely to be used for decision making. The delay between data collection and the decision making restrains the benefits of evaluations. Especially the time interval between the input and the feedback data is very crucial for educational assessments. On the other hand there are so many not premeditated learning experiences in an educational setting. Therefore the assessment system must be capable of managing spontaneous data which may arise from unplanned instructional endeavors. In classical testing programs steps are sequential and simultaneous for everyone. All of the students start responding to questions at the same time and drop their pencils when the bell rings. Such a timely, preplanned testing is not necessarily the best practice for today. On-line, web-based testing offers subjects self planned assessment schedule.

2.6 Measurement Equivalence vs. Discriminating Measures:

It is difficult to compare observed mean scores in raw data without having measurement equivalence. A test or a subtest is said to have measurement equivalence across populations if subjects with identical scores on the construct have the same raw score at the item level, or at the subtest level. Since subjects differ with respect to the construct measured by items discriminating functioning of the item is widespread in test data. In free-format items, each item could evoke a myriad of different responses. However, in analyzing such data, it may be more practical to categorize these responses into a limited number of categories that can be rank ordered in order of attainment or intensity (Raju, Laffitte, Byrne, 2002).

2.7 Quantitative vs qualitative

In the past the quantitative research has been recognized as indispensible support for educational experiments and explorations. Recently however, a greater portion of educational research is qualitative in nature (Callingham and Bond, 2006).

Why do qualitative approaches appear to dominate this field?

Is it because that the usual quantitative methods are unable to discover the important qualitative aspects educational events?

Are there some qualities for which the principles of the metric system can be ignored?

Can any quantitative research methodology in education not sustain sensitivity to those significant qualitative aspects of educational research?

How can the general, applicable, communicable findings of quantitative research be left aside?

Some researchers maintain the view that any aspect of the human condition should not be described along a single dimensional scale (Medley, 2000). But the weight of a newborn baby or the height of a basketball player yield some information which cannot be overlooked. They may be insufficient all by themselves for the complete description of physical qualities. Is there a perfect qualitative description of the physical well being? Multiattribute measurement is essential but measurement of each attribute may be useful for some decision. In some cases a single index can be developed to summarize a set of attributes as single quantifier. Human Development Index or ICTs Index are commonplace examples among the many others. Obesity index for instance combines weight and height together and uses that score as a summary of physical and physiological well being. There may be some practical concerns in such classifications. But the purposes for research projects are the same in essence. All scientific studies tend to produce a better descriptions, explanations and predictions about the phenomena within their scope. In qualitative research data are collected in free format styles such as interviews, essays, and observations. There may be no prior methodological reservation for the next coming stages. The researcher discovers patterns and assigns codes to these patterns during the data collection (Callingham and Bond, 2006).

These codes are nothing but nominal scale values some of which may comprise a new variable as data accumulates in progress. Formally this is not an endless process. There will be a point in time at which no new patterns appear. Then the researcher stops and reduces data into information. No matter how verbal or pictorial the codes are there will be implicit quantifiers in descriptions, comparisons etc.

3. UNIFYING THE QUALITATIVE QUANTITATIVE ATTRIBUTES

Data qualities summarized above ought to be seen from viewpoint of mutual relations and dependencies. The optimal level of these bipolar characteristics reflects the value and soundness of the assessment system. One can find some other unified bipolar features of a data system. A myriad of assessment procedures must be analyzed to discover the bipolarities relevant to a particular research which researchers run into. Bipolarities are discussed with reference to conventional assessment experiences. Some commonplace examples are given for clarification. The focus was on the research concept. The more bipolarities considered, the more complex and unclear the discussion will be. But this is the way to develop our conceptual skills. We must reflect upon at least two sides to every attribute one may come across. Such a reflection requires both theoretical and logical analysis. Theoretical analysis delineates natural world of beings while the logical reasoning deliberates the means and the ends of practical conduct. This is another bipolarity which requires reunion between two forms of reason. One should stay away from self-centered preferences to discriminate between theoretical and logical analysis. Because the overexpansion of either into the realm of the other. This is something which is consistent with the interconnectedness of structural elements. No single attribute can be subordinated to another. We cannot emphasize any quality at the expense of another. Bipolarity suggests that any attribute is composed of two challenging qualities in agreement. A compliant relationship between the two poles as such exhibit a variety within a unity. But bipolarity in open systems is not as simple as unity of opposites. The contradiction does not take place between the competing qualities, but between their extremities. In fact the extremities of desirable attributes of open systems do not qualify but rather turn down the system. In other words whenever a system assumes an extreme polarity of some attribute ceases to exist as a coherent system. Such a logical process has been referred as dialectics. Dialectics dates back to Plato. Hegel elaborated the dialectical thought. In lay conversation dialectics is immediately coupled with Marx and Marxist materialism. In the discussion here there are some differences between the optimization for compliance between the bipolar system attributes, and conventional Hegelian or Marxist dialectical approach. First of all bipolar attributes do not alternate but complement each other. Bipolar attributes are not antagonistic contradictions such as war or peace, life or death, yes or no etc. Only the extremities of bipolar attributes are antagonistic. The educational researcher’s role is to discover the optimal values of bipolar characteristics for a given level of effectiveness and efficiency. Educational research designer

is supposed to mediate the bipolar options to bring about a desirable composition. Second difference between the classical dialectical synthesis and the search for compliance is that in the former thesis and antithesis are not separable, but in latter the attributes are at least virtually separable. For instance there are assessments based on measurement excellence, and yet there are some others which purify discrimination. The proposed approach here does not disqualify any quality, but rather attempts to unify them. In other words the bipolar attributes of systems can be identified and defined as independent parameters, but their coordinated standings is more explanatory and prescriptive as well. The fission of bipolar attributes is possible but their fusion is more desirable.

4. CONCLUSION

At the end quality level of an assessment can be assessed by the level of reasoning it provides. These levels are parallel to Stevens scales of measurement.

Mathematical Level: Complete absence of dimension or construct being measured can be defined. Equidistant or uniform units of measurement exists. Thus proportional or differential comparisons are meaningful. Systematic and constant errors are eliminated, and random error can be tolerated by repetitive measurements. Numerical data is isomorph with the numbers. Mathematical formulas can be developed. All parametric statistics can be performed.

Analytical Level: Absolute absence of construct concerned is uncertain. Thus proportional reasoning is missing. There exists an arbitrary zero point which pertains all observations therefore constant error is not systematic and also does not mix with random error. Appropriate use of uniform units is possible. Comparisons can be made in terms of arithmetic differences. Parametric statistics can be performed if their distribution assumptions hold.

Exploratory Level: Observations are expressed in terms of ranks or ratings. Comparisons depend on ordinal positions of the subjects based on objective criteria. Non-parametric statistical inferences can be drawn. Assertions involve implicit quantifiers.

Classificatory Level: Objective discrimination with respect to a predetermined criterion; subjective selective engagement with context, often in supportive formats, appropriate recognition of conclusions but without verification, frequency distributions, intuitive taxonomies, colloquial or informal engagement with context.

Ipsative Level: Idiosyncratic engagement with context, tautological use of terminology, and demonstrating basic mathematical skills rhetorically, rough probabilistic estimations.

This hierarchical categorization is just an example of classificatory level reasoning. It is just another way of saying that the quality of reasoning ascends parallel to the increase in the amount of quantity involved. One may quite rightly challenge its designation and exemplary content, because it is a hermeneutic approach to quality versus quantity dilemma.

5. REFERENCES

Bond, T. G. (2004). Validity and assessment: a Rasch easurement perspective.Metodologia de las Ciencias del Comportamiento, 5(2), 179–194.

Callingham, R. and Bond, T. (2006). “Research in Mathematics Education and Rasch Measurement”. *Mathematics Education Research Journal* 2006, Vol. 18, No. 2, 1-10

Garman, E. (1999). “Cool data: quantity AND quality”. *Biological Crystallography*. *Acta Cryst.* (1999). D55, 1641±1653.

Guilford, J.P. (1965). Fundamental Statistics in Psychology and Education. New York: McGraw-Hill, Kogagusha, 1965.

Hambleton, R.K. et. al. (1978). "Criterion-Referenced Testing and Measurement." Review of Educational Research. 48:1, (Winter 1978), 1-47.

Katz, D., Kahn, R.L.(1966). Common characteristics of open systems. In Emery, F.E. (1970). (Ed.). Systems thinking (pp. 86-104). Middlesex: Penguin Books.

Mandinach, E.B., et. al. (2006). The Impact of Data-Driven Decision Making tools on Educational Practice:A Systems Analysis of Six School Districts. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, April 9, 2006.

McGill, W.J. (1954). "Multivariate Information Transmission". *Psychometrika*. 19:2, (June 1954), 97-116.

Medley, M.D. (2000). “Using Qualitative Research Software for CS Education Research”. Department of Mathematics and Computer Science Augusta State University.

Raju, N.S., Laffitte, L.J., Byrne, B.M. (2002). “Measurement Equivalence: A Comparison of Methods Based on Confirmatory Factor Analysis and Item Response Theory”. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 87, No. 3, 517–529.

Ridgway, J., Nicholson, J. McCusker, S. (2006). Reasoning with evidence–new opportunities in assessment. http://www.dur.ac.uk/resources/smart.centre/Publications/ridgwayicots7assess.pdf. (Accessed on April 1st, 2011).

Rust, J., Golombok, S. (2009). Modern Psycometrics, (Third edition). London: Routledge, Taylor and Francis.

Shannon, C.E., Weaver, W. The Mathematical Theory of Communication. Urbana: The Üniversity of Illinois Press, 1949.

TÜRKİYE'DEKİ DEĞER EĞİTİMİYLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALARA GENEL BİR BAKIŞ

GENERAL OVERVIEW OF RESEARCHES REGARDING VALUE EDUCATION IN TURKEY

Yavuz TOPKAYA[a], Mustafa METİN[a], Kerem COŞKUN[a] & Halil TOKCAN[b]

[a]Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, ARTVİN

[b]Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, NİĞDE

yavuz_topkaya@hotmail.com, mustafametinæ@hotmail.com, keremcoskun1979@hotmail.com, tokcanhalil@yahoo.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Değer eğitimi alanında Türkiye'de yapılmış olan bilimsel çalışmaların genel bir değerlendirmesini yapmaktır. Doküman inceleme yönteminin kullanıldığı bu araştırmada, inceleme sürecine alınan çalışmalar; ulusal ve uluslar arası kongrelerde sunulan bildiriler, bilimsel çalışmaların yayınlandığı hakemli dergiler ve Yükseköğretim Kurulu'nun tez kütüphanesinde tarama yapılarak elde edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen çalışmalar; yayın yılı, araştırma konusu, okul düzeyi, araştırma modeli ve örneklem sayısı boyutuyla değerlendirilmiştir. Araştırmalar sonucunda Değer eğitimiyle ilgili çalışmaların daha çok 2000 yılından günümüze kadar geçen yıllar arasında yapıldığı görülmüştür. Sonuç olarak değer eğitimi alanındaki çalışmaların kalitesini daha üst düzeye çıkarabilmek için araştırmaların teorik temellere dayandırılması gerektiği, nitel araştırmaların ağırlıkta olduğu, çalışmaların daha çok öğretmenlere yönelik olduğu ve öğrencilerin kazanım düzeylerini belirlemeye yönelik araştırmaların ise yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değer Eğitimi, Değer Eğitimi Alanındaki Araştırmalar, Araştırmaların Değerlendirilmesi

ABSTRACT

The purpose of this study is to general overview of researches regarding value education in Turkey. In this study document analysis method was used, to the studies which are taken to review process was tried to be obtain by means of the papers presented in national and international conferences, the refereed journals in which scientific research have been published and by searching in the thesis library of the Board of Higher Education. These studies which have been obtained have been evaluated by year of publication, the subject of research, school level, the research model and with the size of the sample number. As a result of study, the studies which are relevant to the value education were observed to have been done more between the years from 2000 to the present day. As a result, to bring higher level to the quality of the studies in the field of the value education, it has been identified that researches should be based on the theoretical foundations, qualitative researches is dominant, studies are more for teachers and the researches are not adequate to determine student's achievement levels.

Keywords: Value Education, Researches in the field of Value Education, Evaluation of researches

1. GİRİŞ

Günümüzde sanayi ve teknoloji alanındaki gelişmeler birçok alanda olumlu sonuçlar doğururken olumsuz sayılabilecek farklı sonuçları da beraberinde getirmektedir. Bu olumsuz sonuçlar en fazla kültürel öğelerin dejenere olmasında kendisini hissettirmektedir. Kültürel öğelerin bir milletin ayakta kalmasını sağlayan temel unsurları olarak düşündüğümüzde küreselleşen dünya düzenindeki bu olumsuz gidişin önüne ancak sağlam karakterli bireylerin yetiştirilmesiyle mümkün olacağı düşünülmektedir. Bu durum ancak bireylere belli başlı değerleri kazandırılmasıyla sağlanabilir.

Değer, insan davranışlarının oluşmasına ruh veren ve ortaya çıkan davranışları yargılamaya yarayan anlayış biçimleridir (Erdem, 2003). Başka bir ifadeyle değer, bir grubun veya toplumun kendi varlığını, işleyişini sağlamak veya sürdürmek için kendisini oluşturan üyelerinin çoğunluğu tarafından kabul edilen ortak düşüncelerdir (MEB, 2005). Değerler herhangi bir insanın, çeşitli türden insanları, insanlara ait özellikleri, kişinin istek ve niyetlerini veya davranışlarını değerlendirirken başvurduğu kriterlerdir (Dilmaç, 1999). Bu açıdan değerlendirildiğinde insanlara rehberlik edici bir özelliğe sahip olan değerlerin toplumu oluşturan bireylere kazandırılmasında eğitim kurumlarına büyük görevler düşmektedir. Özellikle ilköğretimde öğrenim gören öğrencilerin değerler eşliğinde karakterli ve de

bilinçli bir şekilde yetiştirilmesinde de eğitim kurumlarının rolünün çok önemli olduğu düşünülmektedir.

Bireyleri toplum için yararlı hale getirmeyi hedef edinen en önemli etkenlerden birinin eğitim kurumları olduğu düşünülmektedir. Küçükahmet'e (2004) göre eğitim kurumları çocukların doğal ortamdaki eğiticilerinden (aile, çevre, komşu) eksik ya da hatalı olarak edindikleri bilgilerin gerçek eğiticiler tarafından düzeltilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Eğitim kurumlarının bu misyonundan dolayı günümüzde birçok ülkedeki eğitim kurumları, dini kurumlar ve sivil toplum örgütleri bireylere kazandırılması gereken değerleri eğitim kurumlarında kazandırma yolunu seçmişlerdir. Dolayısıyla değer öğretiminin en etkili şekilde kazandırıldığı sahalardan biridir (Aral, 2008). Eğitim kurumları eğitim ve öğretimin planlı, programlı yapıldığı yerlerdir. Bu bakımdan her öğretim kademesinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine yönelik rehberlik vazifesi gören bir öğretim programı vardır. Bu öğretim programlarında da öğrencilerin kazanması gereken değerler belirlenmiştir. Öğretim programlarında bireylere kazandırılması gereken değerleri; İçinde yaşadığı toplumun kültürel öğelerini sahiplenen, üzerine düşen görevleri eksiksiz bir şekilde yerine getirmeye çalışan, sorumluluklarının farkında olan ve insanı insan yapan bazı değerlerin gerektirdiği gibi davranış gösterebilme şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2005). Bu değerlerin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Değer öğretiminde öğretmenlerin yapmış oldukları davranışların öğrenciler için birer model oluşturduğu düşünülmektedir. Şöyle ki, dersine zamanında hazırlıklı bir şekilde girip çıkan öğretmen öğrencilerinde sorumluluk değerinin oluşmasına, kıyafetlerine özen göstererek derse giren bir öğretmen öğrencilerinde temizlik değerinin oluşmasına, öğrencilerine verdiği sözleri yerine getiren bir öğretmen ise öğrencilerinde dürüstlük değerinin oluşmasına etkide bulunacaktır (Aral, 2008). Bununla birlikte öğretmenler, derslerde yapacakları etkinliklerle, tavsiye edecekleri okuma kitaplarında kazandırmayı istedikleri değer veya değerlerin öğretimini çok rahat bir şekilde gerçekleştirebilirler (Şen, 2007). Dilmaç'a (2002) göre, değer öğretimi gerçekleştirilirken öğretmenlerin şu noktalara dikkat etmeleri gerekmektedir: öğretmenler öğrencilerine model olmalı, sınıf içerisinde ortak bir doku oluşturmalı, öğrencilerine sorumluluk vererek onlarda ahlaki gelişimin oluşmasında katkıda bulunmalı, öğrencilerini cesaretlendirmeli, öğrencilerine karar verme olanağı tanımalı ve öğrencilerini ortak bir şekilde çalışmaya yönlendirmeli.

Öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerler farklı değer eğitimi uygulamaları şeklinde kendisini eğitim kurumlarında göstermektedir. Bu uygulamalar değer gerçekleştirme, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve ahlak eğitimi şeklindedir. Değer gerçekleştirme yaklaşımı öğrencinin kendi duygu, inanç, öncelik ve değerlerinin farkında olmasını, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesini ve yaşam onuruna sahip olmasını sağlamaktadır (Kirschenbaum, 1995. Akt. Akbaş, 2004). Karakter eğitimi yaklaşımında toplum için zararlı olan bazı akımların (Şiddet ve kamu malına zarar, hırsızlık, dolandırıcılık, otoriteye karşı saygısızlık, akran zulmü vb.) ortadan kaldırılması için öğrencilere

karakter eğitimi yaklaşımı aracılığıyla sorumluluk ve saygı değerleri kazandırılmaktadır (Lickona, 1992. Akt. Akbaş, 2004). Vatandaşlık eğitimi yaklaşımında öğrencilere kanuni ve siyasi ilkelerin eğitimi verilir. Kişisel haklar, adalet, eşitlik, doğruluk, vatanseverlik vb. gibi değerler bu yaklaşım aracılığıyla öğrencilere kazandırılmaktadır (Kirschenbaum, 1995. Akt. Akbaş, 2004). Ahlak eğitimi yaklaşımında ise öğrencilere iyi ve akıllı olma değerleri kazandırılmaktadır (Lickona, 1991. Akt. Akbaş, 2004).

İlgili literatür incelendiğinde değer eğitimiyle ilgili yapılan birçok çalışmaya ülkemizde rastlamak mümkündür. Bu çalışmalar gruplandırıldığında genellikle İlköğretim öğrencilerinin ise değer algıları hakkındaki görüşlerini belirleyen (Akbaş, 2004; Cebeci, 2005; Sarı, 2005; İşcan, 2007; Balcı, 2008; Yaman, Çetinkaya Mermer & Mutlugil, 2009), üniversite öğrencilerinin değer algıları hakkındaki görüşlerini belirleyen (Bingöl, 2000; Aydın, 2003; Erdem, 2003; Akbaş, 2007; Dilmaç, Bozgeyikli & Çıkıllı, 2008; Dilmaç, Ertekin & Yazıcı, 2009; Dilmaç, Deniz & Deniz, 2009) ve öğretmenlerin değer algıları hakkındaki görüşlerini belirleyen (Akbaş, 2004; Dönmez, & Cömert, 2007; Tokdemir, 2007; Sezer, 2008; Aktepe & Yel, 2009; Yılmaz, 2009; Balcı &Yanpar Yelken, 2010) çalışmalarla karşılaşılmaktadır. Ayrıca ders kitapları ve ders programındaki değerleri belirlemeye yönelik (Sezer, 2005; Akbaş, 2006; Şen, 2007; Aral, 2008; Keskin, 2008; Yaman, Taflan & Çolak, 2009; Coşkun Keskin & Keskin, 2009; Yaman, Taflan & Çolak,2009) çalışmalarla karşılaşılmaktadır. Ancak bu çalışmalar üzerine yapılmış kapsamlı bir içerik çözümlemesine pek rastlanılmamaktadır. Değer eğitimiyle ilgili çalışmalarda ülkemizdeki güncel eğilimlerin belirlenmesinde, tamamlanmış bilimsel çalışmalar topluca değerlendirilerek içerik çözümlemelerinin yapılmasının önemli bir katkısı olacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, ülkemizde değer eğitimi alanında yürütülmüş çalışmaların odaklandığı konuları, araştırmaların yöntemsel boyutlarını ve ulaşılan sonuçları incelemektir.

2. YÖNTEM

Araştırmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187). İnceleme amacıyla değerlendirme sürecine alınan çalışmalara; ulusal ve uluslar arası kongrelerde sunulan bildiriler, eğitim alanında bilimsel çalışmaların yayınlandığı hakemli dergiler ve Yükseköğretim Kurulu'nun tez kütüphanesinde tarama yapılarak ulaşılmaya çalışılmıştır. Tarama sonucunda amaca uygun 2 bildiri, 18 makale ve 8 tez olmak üzere toplamda 28 bilimsel çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmalar yayın yılı, araştırma konusu, okul düzeyi, örneklem sayıları ve araştırma modeli boyutlarıyla değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR ve YORUMLAR

Çalışmaların belirtilen boyutlara göre incelenmesinin ardından elde edilen veriler sayısal hale dönüştürülerek gruplandırılmış ve tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

3.1.Yayın Yılı

Tablo1 Araştırmaların Yayın Yılına Göre Sıralanması

Yıl	Sayı
2000	1
2001	-
2002	-
2003	1
2004	2
2005	3
2006	2
2007	4
2008	5
2009	8
2010	2

Tablo-1 incelendiğinde değer eğitimiyle ilgili 2000 yılında 1 çalışmaya rastlanırken 2001 ile 2002 yıllarında hiçbir çalışmaya rastlanılmamıştır. 2003 yılında 1 çalışmaya rastlanırken 2004 yılında 2, 2005 yılında 3, 2006 yılında 2, 2007 yılında 4, 2008 yılında 5, 2009 yılında 8 ve 2010 yılında ise 2

çalışmanın olduğu görülmektedir. Ülkemizde değer eğitimiyle ilgili çalışmaların 2000 yılından itibaren başladığı ve 2004 yılından sonra çalışmaların sayısında önemli bir artışın olduğu belirlenmiştir. Bu artışın değer eğitimine olan önemin daha fazla verilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ülkemizde 2004 yılından itibaren ilköğretimin birinci ve ikinci kademsine yönelik öğretim programlarında değişiklikler olmuş ve Öğretim programlarında değer eğitimine yer verilmeye başlamıştır. Bu durumun değer eğitimine yönelik yapılan çalışmaların artmasına neden olduğu düşünülmektedir.

3.2.Araştırma Amacı

İncelenen çalışmaların amaçlarının dağılımı Tablo-2'de verilmiştir.

Tablo-2 Araştırmaların amacına göre sınıflanması

Araştırma Konusu	Sayı
İlköğretimde çalışan öğretmenlerin değer yargılarının belirlenmesi	2
İlköğretimde çalışan öğretmenlerin değer kavramına yükledikleri anlamlar	1
İlköğretim ikinci kademedeki Türkçe ders kitaplarında geçen değerlerin etkililiği	4
İlköğretim okullarında çalışan müdürlerin ve öğretmenlerin değer sistemlerine ilişkin algıları	2
Türk Milli Eğitim Sisteminin değerlerinin ders kitaplarına aktarılması	1
Öğrencilerin etik davranış hakkındaki düşünceleri	1
Tarih öğretmenlerinin değerler hakkındaki görüşleri	1

İlköğretim düzeyinde evrensellik ve iyilikseverlik değerlerinin kazandırılması düzeyi	1
İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler ders kitabında değerlerin etkililiği	1
Sosyal bilgiler öğretiminde değerlerin tarihsel gelişimi	1
6. Sınıf sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimi	1
Pamukkale Üniversitesinin bugün ve gelecekteki değerleri	1
Değerlerin ders kitaplarına ve kılavuz kitaplarına yansıma düzeyleri	1
Ahlak eğitimi ve öğretiminde faydalanılan değerler	1
Cinsiyetlere göre öğrencilerin değerlere ulaşma düzeyleri	1
Öğretmen adaylarının adil olma değerine karşı yeterliliklerini ortaya koyma	1
Okul yöneticilerinin çalıştıkları kuruma göre(özel-devlet) değer kazandırma davranışları	1
Üniversite gençliğinin demokratik tutum ve değerleri hakkında düşünceleri	1
Öğretmen adaylarının değer tercihlerinin belirlenmesi	1
İlköğretim okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan demokratik tutum düzeyleri	1
Öğretmen adaylarının değer algıları ve tercihleri	2
Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Milli Eğitim Müdürlüğünün değerlere göre yönetimi ile ilgili	1

görüşleri	
Cumhuriyet döneminde hazırlanan sosyal bilgiler programında değerlerin etkililiği	1
Üniversite öğrencilerinin öz anlayışları ile değer tercihleri arasındaki ilişki	1

Tablo-2'ye göre incelenen çalışmaların araştırmaların konuları incelendiğinde daha çok İlköğretim ikinci kademedeki Türkçe ders kitaplarında geçen değerlerin etkililiği, İlköğretim okullarında çalışan müdürlerin ve öğretmenlerin değer sistemlerine ilişkin algıları, İlköğretimde çalışan öğretmenlerin değer yargılarının belirlenmesi, Öğretmen adaylarının değer algıları ve tercihleri hakkında genel literatür taraması şeklinde olduğu görülmektedir. Değer eğitimiyle ilgili yapılan çalışmaların genellikle farklı derslere yönelik hazırlanan ders kitaplarında değerlerin nasıl yansıtıldığını belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda yapılan çalışmaların ise programın belirlediği değerlerin ders kitaplarında etkili bir şekilde kullanılıp kullanılmadığını ortaya koymak amacıyla yapıldığı düşünülmektedir.

3.3.Örneklem Düzeyi

İncelenen çalışmaların uygulandığı örneklem düzeyi dağılımı Tablo-3'te verilmiştir.

Tablo-3 Örneklem Düzeyi

Örneklem Düzeyi	Sayı
İlköğretim	19
Ortaöğretim	3
Yükseköğretim	6

Tablo-3'e göre incelenen çalışmaların gerçekleştirildiği örneklem düzeyi sayısı; İlköğretim 19, ortaöğretim 3 ve üniversite 6 şeklindedir. Buna göre çalışmaların örneklem düzeyi ortaöğretim ve

üniversite seviyesinden daha çok ilköğretim düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında programın belirlediği değerlere sadece ilköğretim kademesinde yer veriliyor olmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

3.4.Örneklem Sayısı

İncelenen çalışmaların uygulandığı örneklem sayısı dağılımı Tablo-4'te verilmiştir.

Tablo-4 Örneklem Sayısı

Örneklem Sayısı	Sayı
1-99	11
100-199	3
200-299	4
300-399	1
400-499	1
500-999	4
1000 ve üstü	4

Tablo-4'e göre, çalışmaların uygulandığı örneklem sayısı on bir çalışmayla 1-99 aralığında seyretmektedir. Bunu 200-299, 500-999 ile 1000 ve üstü aralıklarıyla 4'er çalışma, 100-199 ile 3 çalışma ve 300-399 ile 400-499 aralığında 1'er çalışma takip etmektedir. Örneklem sayısının az olan çalışmaların daha fazla olmasının nedenin bu tür çalışmalarda daha çok nitel araştırma yönteminin seçilmesidir. Nitel araştırma, araştırmacıların araştırılacak konu ya da konuları doğal ortamında inceledikleri, araştırılan insanların getirmiş oldukları anlamlar açısından olguyu anlamlılaştırma ve yorumlama çabası içerisinde oldukları bir araştırma çeşididir (Denzin ve Lincol, 1998). Bundan dolayı nitel araştırmalarda nicel araştırmada olduğu gibi geniş bir örneklem kitlesine ulaşma gibi bir durum söz konusu değildir (Yıldırım ve Şimşek). Dolayısıyla da nitel araştırmada yönteminin benimsendiği çalışmalarda sınırlı sayıda bir örneklemi olduğu görülmektedir.

3.5.Araştırma Modeli

Tablo-5 Araştırma Modeli

Araştırma Modeli	Sayı
Deneysel	4
Betimsel	7
Doküman Analizi	3
Tarama	14

Tablo-5'e göre çalışmaların araştırma modellerine bakıldığında; on dört çalışmayla tarama modelinin yoğunlukta olduğu görülmektedir. Bunu yedi çalışmayla betimsel model, dört çalışmayla deneysel model ve üç çalışmayla doküman analizi yöntemi şeklinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Çalışmaların büyük çoğunluğunda tarama modelinin tercih edilmesinde özellikle araştırmacıların herhangi bir durumu değiştirmek veya etkilemekten ziyade var olan durumu doğru bir şekilde betimlemeyi istemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Tarama modelinin araştırmacılar tarafından yoğun bir şekilde tercih edilmesinin diğer bir nedeni ise evren hakkında genel bir yargıya varmak için bir grup örneklem üzerinde tarama yaparak genel bir sonuca ulaşmayı istemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

4. SONUÇ

Çalışmaların araştırma konularına bakıldığında, ağırlıklı olarak ders kitaplarında geçen değerlerin etkililiği, öğretmenlerin değer yargılarının belirlenmesi, ilköğretim okullarında çalışan müdürlerin ve öğretmenlerin değer sistemlerine ilişkin algıları, öğretmen adaylarının değer algıları ve tercihleri konularına daha sık rastlanmaktadır. Yapılan çalışmaların örneklem düzeyine bakıldığında özellikle çalışmaların ilköğretim boyutunda yoğunluk kazandığı görülürken, geçerlilik ve güvenirliği arttırabilecek düzeyde çalışmaların da yapıldığı söylenebilir. Yapılan çalışmalardaki araştırma

modellerline bakıldığında ise özellikle araştırmacıların tarama modeli üzerinde yoğunluk gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca değer eğitimi alanındaki çalışmalarda nitel araştırmaların ağırlıkta olduğu, çalışmaların daha çok öğretmenlere yönelik olduğu ve öğrencilerin kazanım düzeylerini belirlemeye yönelik araştırmaların ise yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak değer eğitimi alanında yeni araştırma konuları ortaya çıkarılarak bunların ortaöğretim ve yükseköğretim boyutunda da uygulanması verimli sonuçların alınmasına olanak sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Akbaş, O. (2006). Yeni İlköğretim Programlarının Değer Eğitimi Boyutunun İncelenmesi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi,* Ankara

Akbaş, O. (2004).Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinde Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi: *Uluslararası Değerler ve Eğitimi Sempozyumu*. İstanbul.

Aktepe, V., & Yel, S. (2009). İlköğretim Öğretmenlerinin Değer Yargılarının Betimlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Yaz 2009, 7.(3), 607-622

Aral, D. (2008). *"Milli Eğitim Bakanlığı'nın Hazırladığı 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerler Üzerine Bir Araştırma",* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 121-144.

Balcı, F.A., & Yanpar Yelken, T. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin "Değer" Kavramına Yükledikleri Anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) 39, 81-90

Boydak Özkan, M. (2009). Öğrenim Görülen Okul Türüne Göre Yöneticilerin Öğrencilere Değer Kazandırma Davranışları. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları,* s. 55-62.

Cebeci, A. (2005). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Ahlaki Değerlerin Eğitimi ve Öğretimi.* Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Denzin, N. K ve Lincoln, Y. S. (1998). Collecting and Interpreting Qualitative Materials, 2nd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Dilmaç, B. (2002). *İnsanca Değerler Eğitimi.* Ankara: Nobel Yayınları

Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitiminin Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile Eğitimin Sınanması.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dilmaç, B., Ertekin, E., & Yazıcı, E. (2009). Değer Tercihleri ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 7, No. 17, 27-47.

Dilmaç, B., Deniz, M., & Deniz, M.E. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayışıları İle Değer Tercihlerinin İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 7, No. 18, 9-24.

Dönmez, B. & Cömert, M. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 29-59.

Erdem, M. (2003). Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1*(4) 50-70.

İşcan, D. C.(2007) *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara.

Karadağ, E., Baloğlu, N. & Yalçınkayalar, P. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan demokratik tutumları ile öğretmenlerin demokratik değerleri üzerine ilişkisel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 4 (12), 65-82.

Karaköse, T., & Altınkurt, Y. (2009). Okul Yöneticilerinin ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü Çalışanlarının Değerlere Göre Yönetim İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi (Kütahya İli Örneği), *Değerler Eğitimi Dergisi,* Cilt 7, No. 17, 49-67.

Keskin, Y.(2008). *Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

Meb, (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7 Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara.

Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 73-88.

Sezer, Ö. (2005). *İlköğretim 1. Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Değerlerin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Sezer, T. (2008). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk Değerinin Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şen, Ü. (2007). *Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2005 Yılında Tavsiye Ettiği 100 Temel Eser Yoluyla Türkçe Eğitiminde Değerler Öğretimi Üzerine bir Araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Yaman, E., Çetinkaya Mermer, E., & Mutlugil, S. (2009). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Etik Davranışlara İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi,* Cilt 7, No. 17, 93-108.

Yaman, H., Taflan, S., & Çolak, S. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi,* Cilt 7, No. 18, 107-120.

Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin Değer Tercihlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi,* Cilt 7, No. 17, 109-128.

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

AKADEMİSYENLERİN DEĞERLENDİRME TERCİHLERİNE İLİŞKİN ÖLÇEKLEME ÇALIŞMASI

A SCALING STUDY ON ACADEMICIONS' EVALUATION PREFERENCES

Sami PEKTAŞ [262]

Müge ULUMAN [263]

pektas_s@ibu.edu.tr; mugeulumann@gmail.com

ÖZET

Eğitim sisteminde belirlenen hedef ve davranışlara ulaşabilirlik düzeyini saptamak için ölçme işlemine ihtiyaç vardır. Ölçme işleminin sonucu elde edilen sayılara belirli bir anlam yükleyerek değerlendirme yapmamız gerekmektedir. Bu sayıları elde etmek için ve sağlıklı kararlar verebilmemiz için geçerliği ve güvenirliği en uygun olan ölçme araçlarına ihtiyacımız vardır (Pektaş, 2010). Kavramlar arasındaki farkın miktarını belirlemek ölçülen özellik bakımından kavramların özelliklerine göre nasıl farklılık gösterdiğini daha net bir biçimde görebilmek amacıyla ölçekleme teknikleri adı verilen çeşitli teknikler geliştirilmiştir. Bu çalışmada, akademisyenlerin belirlenen hedef ve davranışlara ulaşabilirlik düzeyini tespit etmek için ve dersteki aksaklıkları belirlemek için yapılan ölçme işlemini gerçekleştirirken kullanılan ölçme araçlarını tercihleri ve bu tercihler arasındaki tutarlılığı tespit etmede ikili karşılaştırmalarla ölçekleme çalışması yapılması amaçlanmıştır. Yapılan araştırma, belirlenen örneklemin evreni temsil etme amacı güdülmediğinden temel bir araştırma niteliğindedir. Araştırma dâhilinde; ikili karşılaştırmalarla ölçekleme V. Hal ve III. Hal denklemlerinden yararlanılarak ölçek değerleri elde edilmiştir. Ölçek değerlerinin iç tutarlılığının belirlenebilmesi amacı ile ortalama hata hesaplanmış ardından ortalama hata değerinin önemli olup olmadığını belirlemek için de ki kare analizinden faydalanılmıştır. Akademisyenler ölçme aracının içerdiği değerlendirme tercihleri arasından öncelikli olarak yazılı yoklamaları daha sonra ise çoktan seçmeli testleri seçtikleri görülmektedir. En az tercih edilenler ise; portfolyo ve projedir.

Anahtar Kelimeler: Ölçekleme, Ölçme Aracı, Öğrenci Değerlendirme

[262] Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD, BOLU
[263] Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, KASTAMONU

ABSTRACT

In order to identify whether the intended objectives and behaviors are realized in the education system, we need assessment procedures. By giving a meaning to the numbers obtained as a result of the assessment procedure, we can carry out assessment. For solid assessment decisions, we need the most valid and reliable assessment tools (Pektaş, 2010). Some techniques like scaling were developed to reveal the amount of differences among different concepts. In this study, in order to identify whether the academicians reach the intended objectives and behaviors and to reveal the problems in the lesson, scaling attempts have been made to find out academicians' evaluation preferences by means of comparing their dereferences. This study is a basic study as this study does not intend to include the whole representative population. The V. and III. situations calculations were used in the comparison of the preferences. To calculate the internal consistency of the scales, the average deviation was found and K^2 technique was used to realize whether this deviation is meaningful or not. The academicians mostly preferred written exams among the assessment tools included in the scale. Secondly, they preferred multiple-score tests. The least preferred assessment tool, on the other hand, was portfolio and projects.

Key Words: Scaling, Assessment Tools, Student Assessment

1. GİRİŞ

Öğretimde tasarlanan programlarda belirlenen hedeflere ulaşabilme düzeylerini saptaya bilmek için ölçme ve değerlendirme teknikleri uygulanmaktadır. Tasarlanan bir programın etkililiğini belirleyebilmek için yapılan ölçme ve bu ölçme sonuçlarına uygun değerlendirmenin geçerli ve güvenilir olmasına gereksinim duyulur. Eğitimde tasarlanan programların her aşamasında ve bir aşamanın içindeki her seviyede ilgilenilen özelliğin derecesinin veya miktarının belirlenebilmesi için uygun ölçme araçlarının geliştirilip uygulanması ve bu uygulama sonucunda elde edilen verilerin bir ölçütle karşılaştırılarak kesin karara varılmasının mümkün olması, ölçme ve değerlendirme ile ilgili gelişmelere ve ölçümler ile ölçütün güvenilir olmasına bağlıdır (Tekindal, 2008).

Planlanan eğitim programlarına uygun olarak belirlenen hedeflere ne derece ulaşabildiğini ortaya çıkarmak için ilk olarak bir ölçme işlemi gerçekleştirilir ve bu ölçme işlemi sonucunda ortaya çıkan kavramlarla aynı özellikteki bir ölçüt ile karşılaştırılarak buna uygun olarak bir yorum yapılır, yapılan bu yoruma değerlendirme adı verilir (Turgut,1997).

Öğretimde tasarlanan programların her aşamasında değerlendirme gereksinimi duymanın sebebi geri dönüt sağlayarak programların eksikliklerini tamamlayabilmek ve programdaki hedeflerin ulaşılmışlık düzeylerini saptayabilmektir. Belirlenen programın etkililiği hakkında yargıda bulunulabilir. Programın tüm öğelerini tek tek değerlendirilmesi sonucunda, programdaki olası aksaklıklar belirlenebilir. Öğretimde ortaya çıkan sonuç istenilen nitelikte değilse programın uygulama süreci incelerek hatanın kaynağı bulunabilir (Erden,1998). Eğitim programlarında aşamaları arasında yer alan ölçme ve değerlendirme, programın etkililiği ve yeni programların tasarısında bizim için bir ön koşul olarak işlev görmektedir. Tasarlanan programın sonuç kısmını ölçme ve değerlendirme belirler. Programın en sonunda uygulanabilecek ve öğretmenlere program hakkında kesin ve açık sonuçlar verebilecek bir süreç olarak ele alınmaktadır (Turgut,1997). Program değerlendirme sürecinde ilk olarak belirlenen hedef ve davranışları ölçebilecek doğru aracın seçilmesi gerekmektedir. Bu araçlardan öğrenci başarısını ölçmeye yönelik olan araç türlerini geleneksel ölçme araçları ve tamamlayıcı ölçme araçları olmak üzere iki kısma ayırabiliriz. Bunlar genellikle bilişsel alanınla ilgili belirlenen hedefleri ölçmeye yönelik olan ölçme araçlarıdır. Bilişsel özelliklerin ölçülmesi ile hazırlanan bu ölçme araçları öğrencinin düzeyini belirlemek için kullanılır. Duyuşsal alanın hedeflerini ölçmeye yönelik araçlar tutum ölçekleri geliştirilerek ölçülebilir. Psiko-motor hedef ve davranışların ölçülmesinde ise kontrol listeleri ve dereceleme ölçekleri kullanılmaktadır (Bahar,2006).

Eğitim programlarının belirlenen hedefleri arasında bilişsel yeterliliklerden başka, psiko-motor beceriler ve duyuşsal özellikler de bulunmaktadır. Okullarda belirlenen eğitim durumlarında bilişsel yeterliliklerin kazandırılması ve bunların kazanılma derecelerinin ortaya çıkarılması çabalarına özel bir önem verilmektedir. Ölçme ve değerlendirme kitaplarında bilişsel yeterliliklerin ölçülmesinde yararlanılmakta olan ölçme araçlarından başlıcaları ayrı ayrı ele alınarak incelemektedir. Bu araçların hepsi sırayla özellikleri, avantajları ve sınırlılıkları açısından ifade edilmekte ve daha güvenilir ve geçerli ölçümler yapmak için nelere dikkat edilmesi gerektiğine değinilmektedir. (Özçelik,1998).

Nitko (1996)'ya göre ölçme ve değerlendirme teknikleri; kağıt-kalem testleri, formal ya da informal gözlem, ev ödevi, projeler, sunum, portfolyo, sözlü sınavlar ve öğrencinin yaptığı çalışmaların analizleridir. Belli bir ölçme ve değerlendirme tekniğinin seçimi ile ilgili şu ilkeler göz önünde bulundurulur:

- Öğrenme hedefi ile ilgili açık ve net olma.
- Ölçme ve değerlendirme tekniklerini öğrenme hedefleri ile ilişkilendirme.
- Öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etme.
- Başarının kanıtı olabilecek birden fazla başarı göstergesi kullanma.
- Her tekniğin sınırlılıklarının farkında olma.

Yukarıdaki maddelere uygun olarak belirlenen tekniğin ölçülmesinde kullanılan bir test, öğrencinin bir ya da birden fazla özelliğini numaralandırma veya sınıflama ölçeği kullanarak tanımlama ve gözlemlemek için kullanılan bir araçtır.

Eğitim programları okullarda uygulanırken öğrenci başarısını ölçmek ve belirlenen hedeflerin ulaşılmışlık düzeylerini saptamak için kullanılan ve öğretmenlerin genelinin bilgi sahibi olduğu, uygulama konusunda pratik olan ölçme araçları geleneksel ölçme araçları olarak da adlandırılabilir (Turgut,1997). Bu geleneksel ölçme araçlarından en belirgin olanı öğrencilerin yaratıcılık becerilerini ölçmeyi hedefleyen yazılı yoklama testleridir. Öğrencilere en fazla birkaç tane soru yazdırılarak sorulara yazılı olarak belirli bir süre zarfında cevap istenmesi şeklinde yapılan bir sınavdır. En çok kullanılan sınav türü olmasının sebepleri; hazırlanması kolay ve uzmanlık gerektirmemesinden kaynaklanmaktadır (Tekin,2008). Bir kelime, bir ifade, bir sembol ya da en çok bir cümle ile ifade edilebilen sınav türleri ise kısa cevaplı testlerdir. Kısa cevaplı testlere verilen cevaplar bir cümleyi geçerse yazılı yoklamalara girer. Burada her hazırlanan soru ölçülmesi planlanan hedef veya davranışı yoklamalıdır. Ayrıca hazırlan bir soru bir başka sorunun cevabı olmamalıdır, yazılı yoklamalara göre daha çok soru sorulacağı için kapsam geçerliği yüksektir, yazılı ve sözlü yoklamalara göre puanlanması daha kolaydır, kalabalık gruplara da uygulanabilir, şans faktörü düşüktür, ezbere yönlendirebilir, üst düzey davranışları ölçmede yetersizdir (Bahar, 2006). Bilişsel alanın bilgi basamağı ile ilgili belirlenen hedef ve davranışları ölçebilen bir diğer test türü ise doğru-yanlış testleridir. Öğrencilere bir kısmı doğru olan ve bir kısmı yanlış olan sorular yönlendirilerek cevaplarının doğru ya da yanlış olarak ifade edilmesini sağlayan test türleridir**.** Doğru yanlış test türlerinin cevaplaması kolaydır, çok soru sorulduğu için kapsam geçerliği yüksektir, puanlaması objektiftir, şans başarısı çok yüksek olduğu için güvenirliği düşürür, bilen öğrenci ile bilmeyen öğrenciyi ayırt edemez (Tekindal, 2008).

Bilişsel alanın bütün basamakları ile ilgili belirlenen hedef ve davranışları içeren sorular hazırlanan test türü ise çoktan seçmeli testlerdir. Bir soru verilir ve yazılmış olan seçenekler arasında cevap verilmesini gerektiren soru tipleridir. Soru kalıbına "madde" denir. Soruya verilecek olan en doğru olan bir tane cevap vardır. Diğer seçenekler ise en doğru cevaba yakın çeldiricilerdir. Çoktan seçmeli test türlerinde çok soru sorma imkanı olduğu için kapsam geçerliği yüksektir, puanlama açısından objektiftir, kalabalık gruplara uygulanması kolaydır, tamamen uzmanlık gerektirir, tahminle cevap verme imkanı olduğu için şans faktörü vardır bu yüzden güvenirlik düşer, soruya verilecek olan cevap sınırlandırıldığından yaratıcılık becerilerini engellemektedir, hazırlanması zordur ve uzun zaman alır (Pektaş, 2010).

Öğrencilerin programın içinde belirlenmiş olan hedef ve davranışlara ulaşırken yaşamla ilişkilendirerek bilgi sahibi olmasını birinci planda tutan ölçme araçları olarak tamamlayıcı ölçme araçları vardır. Bu araçlar uygulanırken öğrenci direk olarak uygulamada birinci plandadır ve öğretmen rehber konumundadır (Tekindal, 2008). Öğrencilerin bilgi ve becerilerini sergileyen bir ürün

oluşturmasını gerektiren tamamlayıcı bir değerlendirme biçimi olan performans değerlendirme, performans ödevleri ve etkinlikler, deney yapma, uzun bir kompozisyon yazısı ve matematik işlemler yapma gibi çalışmalarıyla gerçekleştirilebilir. Ürün kadar sürecinde değerlendirilmesine odaklanan performans değerlendirme, öğrencinin günlük yaşamındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermesini ister (Tekindal, 2008). Performans ölçütleri belirlenirken ilk olarak değerlendirmeye alınacak olan performansın belirlenmesi lazım daha sonra belirlenen bu performansın tanımı yapılır ve özellikleri ele alınır. Daha sonra puanlama işlemine geçilir ve bu aşamada puanlama yapılırken kontrol listeleri ve dereceli puanlama anahtarı kullanılır. Puanlama işleminde dikkat edilmesi gereken nokta performans ölçütlerine dayandırılmasıdır (Bahar, 2006). Öğrenci performansının gerçekleştirilmesi amacı ile çeşitli öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi mümkündür. Bu öğrenme etkinlikleri içerisinde yer alan öğrencilerin sözel yeteneklerini yansıtan performanslarda bulunmaktadır. Belirlenen bu performans öğrencinin çalışma yapacağı konuyla ilgili araştırmasını sözel olarak konuşma ve anlatma yolu ile ifade edebilme yeteneğidir. Sözel performansları yansıtan bu ölçme ve değerlendirme sürecinin bir basamağı olan grup halinde sunular olarak ele alınabilir. Grup halinde sunuların çeşidi konu türüne bağlı kalsa da yüksek sesle okuma, anlatma, konuşma yapma, bir skeçte oynama ya da gösteri yapma konularını içine alır. Grup halinde sunuların değerlendirilmesinde ilk şart belirlenen konuyla ilgili performansın gösterileceği alan bilgisine sahip olması gerekir.

Bir diğer tamamlayıcı ölçme tekniği portfolyodur, aynı zamanda öğrenci ürün dosyası olarak da isimlendirilmektedir. Başka bir ifade ile öğrencilerin bir dönem veya bir yıl içerisinde yapmış oldukları bütün çalışmaların belirli bir düzene göre dosya şeklinde toparlanarak bir araya getirilmesidir. Portfolyo öğrencinin kendini yansıtmasını gösterebilmelidir. Portfolyolarda öğrenci kendisini en iyi yansıtabildiği bir çalışma seçebilir veya öğrenci-öğretmen birlikte çalışma sürecini gözden geçirebileceği ve gelişimlerine katkıda bulunabileceği bir çalışma seçebilirler ya da öğretmenin değerlendirme amaçlı olarak öğrencinin bütün çalışmalarının sıralar puanlar ve değerlendirebilir. Bu tamamlayıcı ölçme tekniği yukarıdaki gibi üç şekilde karşımıza çıkabilir. Portfolyoların değerlendirme aşamasında puanlama ölçütlerini kullanmak en uygunudur. Puanlama ölçütleri ise üç başlık altında incelenebilir. Bunlar; bütünlük, tertip ve düzen, yansıtma olarak üç başlıkta inceleyerek bir puanlama yapılabilir (Tekindal, 2008).

Bir diğer tamamlayıcı ölçme tekniği ise projedir. Proje bir dönem veya bir yıl sürebilir. Öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Bilişsel alanın uygulama, analiz ve sentez düzeyindeki yaratıcılık becerilerini geliştiren bir etkinliktir. Proje tabanlı öğrenmenin kaynağı, Dewey, Kilpatrick ve Bruner'in öğrenme konusundaki görüşlerinin bir sentezi olarak ortaya çıkmıştır (Demirel, 2007). Projeler öğrencilere bireysel olarak, grup şeklinde veya bir sınıf da kapsayacak şekilde verilebilir. Öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini ve psikomotor becerilerini de kullanmalarına yardımcı olur. Grup şeklinde olan projeler öğrencilerin kendi aralarında işbirliği yapma ve iletişim yeteneklerini

artırır. Ayrıca öğrenciler kendi ilgi alanlarına göre de konuları seçebilir (Bekiroğlu, 2004). Öğrenciler daha önceden de ön bilgilerle ve araştırmalarla elde etmiş olduğu bilgileri kavrama ve öğrenmeyle meşgul olurken; öğretmen arka planda öğrencilere yol gösterici yani rehber olarak görev yapar. Burada ön planda olan ve çalışmayı sürdüren öğrencilerdir. Bu tamamlayıcı tekniğin avantajlarından biri bilgiyi elde edebilmek ve bunu bir deneyim haline getirebilmektir. Öğrencilerin öğretmen merkezli olarak belirlemiş olduğu projeler vasıtasıyla problem çözme becerilerini, iletişim, yaratıcılık becerilerini ve sorgulama yeteneğini geliştirmiş olur (Pektaş, 2010).

Projeyle ilgili konular belirlenirken öğrencilere rehberlik etmek yararlı olur. Bunu yapabilmek içinde öğretmen belirlediği konuları liste halinde veya öğrencilerin daha önceden kafasında belirlemiş oldukları konuları listeleyerek aralarından seçmelerine yardımcı olabilir. Öğretmen belirlenen konuların proje tekniğine uygun olup olmadığını da belirleyerek öğrencilerin nitelikli bir çalışma yapmasını sağlar. Projeler belirlenen hedef ve davranışları kapsayabilmeli ve zaman çok iyi ayarlanmalıdır. Belirlenen proje konuları öğrencinin sosyal yaşam koşullarında araştırabilmesine ve tamamlamasına uygun olmalıdır. Proje konuları öğrencileri araştırmaya, düşünmeye ve becerilerini geliştirebilmelerine uygun olmalıdır (Bilen, 2006). Projeler, akademik olarak belirlenmiş olan standartlara ve amaçlara yönelmek, yeteneklerini ve neye karşı ilgili olduklarını keşfetmek, teknolojiyi rahatlıkla kullanmak için fırsat sunarlar. Konuları derinlemesine inceledikleri için seçilen konularla kişisel ilgileri arasındaki uyumu rahatlıkla görebiliriler. Projeyle ilgili belirlenen konulara daha geniş açılardan ve çok yönlü olarak bakmalarına yardımcı olur (Kan, 2007). Proje tabanlı öğrenmede değerlendirme okullarda geçen öğrenme yaşantılarının dışında sosyal yaşantılarında ihtiyaç duydukları beceri ve yeteneklerinin gelişmesini ve bunları belirleyerek belgelendirilmesiyle de ilgisi vardır. Değerlendirmede en önemli noktalardan biriside proje sonunda ortaya çıkaran ürünü değil bu ürünle birlikte çalışma sürecinin de birlikte değerlendirilmesi sağlanır. Proje tabanlı değerlendirme modelinde sadece öğretmen öğrencileri değerlendirmekle kalmaz, öğrenciler kendilerini de değerlendirerek eksik oldukları noktaları bizzat kendileri görebilmektedir (Demirel, 2007). Ödev ve projeler, öğrencilerin üst düzey becerilerini ve belirlenen hedef-davranışları aynı zamanda ortaya koymuş oldukları performansları değerlendirmede en uygun ölçme araçları arasındadır. Önemli yararları olduğu halde bu ölçme tekniklerinin objektif olarak değerlendirilmesi oldukça güçtür. Bu sübjektif yargıyı ortadan kaldırmak için kontrol listeleri, dereceleme ölçekleri ve dereceleme ölçeklerinin çeşidi olan puanlama anahtarları (rubrik) oluşturulması tavsiye edilir (Kan, Ed: Atılgan, 2007).

Eğitim sisteminde belirlenen hedef ve davranışlara ulaşabilirlik düzeyini saptamak için ölçme işlemine ihtiyaç vardır. Ölçme işleminin sonucu elde edilen sayılara belirli bir anlam yükleyerek değerlendirme yapmamız gerekmektedir. Bu sayıları elde etmek için ve sağlıklı kararlar verebilmemiz için geçerliği ve güvenirliği en uygun olan ölçme araçlarına ihtiyacımız vardır (Pektaş, 2010). Yukarıda alan yazında belirtilen ölçme araçlarının özelliklerden yola çıkarak ölçülmek istenen kavramlar arasındaki farkın miktarını net bir biçimde göstermek her zaman mümkün olmayabilir. İşte

bu aşamada kavramlar arasındaki farkın miktarını belirlemek ölçülen özellik bakımından kavramların özelliklerine göre nasıl farklılık gösterdiğini daha net bir biçimde görebilmek amacıyla ölçekleme teknikleri adı verilen çeşitli teknikler geliştirilmiştir. Bunlar; ikili karşılaştırmalarla ölçekleme, sınıflama yargıları ile ölçekleme, mutlak yargılarla ölçekleme, sıralama yargılarıyla ölçekleme ve dereceleme toplamları ile ölçekleme olarak ölçekleme işlemi yapılan bazı tekniklerdir (Turgut ve Baykul, 1992).

1.1 Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada, akademisyenlerin belirlenen hedef ve davranışlara ulaşabilirlik düzeyini tespit etmek için ve dersteki aksaklıkları belirlemek için yapılan ölçme işlemini gerçekleştirirken kullanılan ölçme araçlarını tercihleri ve bu tercihler arasındaki tutarlılığı tespit etmede ikili karşılaştırmalarla ölçekleme çalışması yapılması amaçlanmıştır. Yapılan araştırma bu yönüyle eğitim alanında çok rastlamadığımız bir ölçekleme çalışması olması nedeniyle önem kazanmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Türü:

Bu araştırma, üniversitelerde görev yapan akademisyenlerden öğrenci başarısını belirlerken en çok tercih ettikleri ölçme araçlarını ikili karşılaştırmalar yaparak ölçeklendirmeyi amaçlayan nicel bir çalışmadır. Yapılan araştırma, belirlenen örneklemin evreni temsil etme amacı güdülmediğinden temel bir araştırma niteliğindedir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma, 2010–2011 öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan 70 akademisyen ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan 60 akademisyen olmak üzere toplam 130 akademisyenle yürütülmüştür.

2.3. Ölçme Aracının Hazırlanması

Bu çalışmada araştırmanın amacına uygun olarak kullanılan ölçme aracı, çalışma kapsamında yer alan ve kaynakçada da ifade edilen ölçme ve değerlendirme kitaplarından yararlanılarak ve akademisyenlerin en çok kullandıkları değerlendirme teknikleri belirlenerek bir dersin hedefine ulaşılması için kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarından çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış testleri, grup halinde sunumlar, kısa cevaplı testler, öğrenci gelişim dosyası (portfolyo), proje, performans görevleri ve yazılı yoklama testleri veri toplama aracını oluşturmaktadır. Bu araç ölçme ve değerlendirme araçlarının ikili olarak birbirleriyle karşılaştırılmasını ölçen 28 maddeden oluşmaktadır.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmanın amacına uygun olarak belirlenen ölçekleme tekniklerinden ikili karşılaştırmalarda ölçekleme tekniği kullanılmıştır. İkili karşılaştırmalarda ölçekleme Thurstone (1927) tarafından

bulunmuştur. Bu ölçekleme tekniği, uyarıcıların, cevaplayıcılara ikişerli olarak verilebileceği her durumda kullanılabilir. Ayrıca duyuşsal alanı kapsayan birçok özelliğin ölçeklenmesinde kullanılır (Turgut ve Baykul, 1992). Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde, akademisyenlerin vermiş olduğu yanıtlara ilişkin frekans matrisleri her bir akademisyen için ayrı ayrı oluşturulmuştur. Analiz sürecinde frekans matrisinin her bir hücresindeki değerlerin toplamı akademisyen sayısına (N) bölünerek oranlar matrisi (P) bulunmuştur. Oranlar matrisindeki her bir hücreye karşılık gelen standart Z değerleri hesaplanarak ise birim normal sapmalar matrisi (Z') elde edilmiştir. Bu işlem adımları takip edilerek ölçme aracı Thurstone karşılaştırmalı yargı kanunun III. ve V. hal denklemleriyle tam veri matrisinde ölçeklenmiştir.

Ölçek değerlerinin iç tutarlığının hesaplanması aşamasında ise, gözlenen Pjk oranlarının ölçek değerlerinden elde edilen Pjk değerleriyle uyumluluğuna bakılmaktadır. Araştırma verilerinin analizi sonucu ulaşılan ölçek değerlerinden Z birim normal sapmalar matrisi ve bu matristen yola çıkarak teorik oranlar matrisi (Z') elde edilir. Hesaplanan teorik oranlar ile gözlenen oranlar arasındaki uygunluğa bakılır. Bu durumda ölçek değerlerinin ortalama hatası hesaplanır. Elde edilecek küçük bir ortalama hata gözlemci yargılarının güvenilir olduğuna, büyük bir hata ise gözlemci yargılarının güvenilir olmadığına işaret etmektedir. Analiz sonucu elde edilen büyük bir hata değeri ya modelin varsayımlarının sağlanamadığını ya gözlemci yargılarının güvenilir olmadığını ya da her iki hata kaynağının da etkili olduğunu göstermektedir (Turgut ve Baykul, 1992). Bu uygunluk derecesinin manidar olup olmadığı ki- kare (chi-square) testi ile yoklanır. Elde edilen ki-kare değeri ilgili serbestlik derecesinde (güven aralığında) belirlenen anlamlılık düzeyine göre tablo değeri ile karşılaştırılır. Hesaplanan ki-kare değerinin tablo değerinden küçük çıkması ölçeğin iç tutarlığa sahip olduğunun bir göstergesidir. Diğer taraftan, hesaplanan ki-kare değeri manidar çıkarsa ölçeğin iç tutarlığının olmadığına karar verilir. Gözlemci yargılarının tutarlı olup olmadığını incelemek için Kendall tarafından geliştirilen tutarlılık ölçüsü katsayısı hesaplanır. Araştırmada her bir gözlemciye ait çelişkili üçlülerin sayısı incelenmiştir. Bu amaçla her bir gözlemciye ilişkin veri matrisleri oluşturulmuştur. Bu matrisler bir uyarıcı diğer uyarıcıya tercih edilme durumuna göre satır 1 sütun 0 olacak şeklide düzenlenmiştir. Bu matrisin sütun toplamları bulunarak a_j toplamı ve a_j^2 toplamı elde edilmiştir. Daha sonra $d=1/12.k.(k-1).(2k-1)-1/2.\sum a_j^2$ formülü yardımıyla d değeri hesaplanmıştır. Bu değer yardımıyla k=9 olduğu için tutarlık istatistiği (ζ)=1-(24d/K3-K) formülü ile hesaplanmıştır. Hesaplanan tutarlık istatistiğinin anlamlı olup olmadığı ki-kare değeri bulunarak incelenmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmada "akademisyenlerin değerlendirme tercihleri" ikili karşılaştırma yöntemi ile ölçeklenmiştir. Bu yönteme dair ölçekleme çalışması her bir aşamayı içeren tablolar ile aşağıda

açıklanmıştır. Öncelikle V. Hal denklemiyle daha sonra III. hal denklemiyle yapılan ölçekleme işlemleri verilmiştir.

1) İkili Karşılaştırmalarla Ölçekleme

V. Hal Denklemiyle Ölçekleme

Değerlendirme tercihlerine ilişkin 8 farklı uyarıcı ikişerli olacak biçimde eşlenmiş ve akademisyenlerden her bir ikili karşılaştırmadan tercih ettikleri birini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen deneklere ait uyarıcı yargıları(sj>sk) tablo 1'deki 'F' ile gösterilen ham puanlar matrisinde toplanmıştır. Bu tabloda köşegen üzerinde herhangi bir değer bulunmamaktadır. Çünkü her bir değerlendirme tercihinin kendisi ile karşılaştırılmasının mümkün değildir.

Tablo 1: Değerlendirme Tercihlerine Ait Ham Puanlar Matrisi (F Matrisi)

DEĞERLENDİRME TERCİHLERİ	YAZILI YOKLAMA	SUNUMLAR	DOĞRU-YANLIŞ TESTLERİ	GÖREVLERİ	PORTFOLYO	PROJE	TEST	TEST
YAZILI YOKLAMA		25	22	32	26	33	53	41
GRUP HALİNDE SUNUMLAR	105		61	52	33	46	74	69
DOĞRU-YANLIŞ TESTLERİ	108	69		62	41	46	87	69
PERFORMANS GÖREVLERİ	98	78	68		42	46	82	70
PORTFOLYO	104	97	89	88		60	111	93
PROJE	97	84	84	84	70		107	84
ÇOKTAN SEÇMELİ TEST	77	56	43	48	19	23		29
KISA CEVAPLI TESTLER	89	61	61	60	37	46	101	

F matrisinin her bir elemanı çalışmaya katılan toplam kişi sayısına (N=130) bölünerek tablo 2'de verilmiş olan P oranlar matrisi oluşturulur. Bu tabloda dikkat edilmesi gereken; oranlar matrisinin esas köşegene göre simetrik olan elemanlarının toplamının 1'e eşit olmasıdır.

Tablo 2: Oranlar Matrisi

DEĞERLENDİRME TERCİHLERİ	YAZILI YOKLAMA	SUNUMLAR	DOĞRU-YANLIŞ TESTLERİ	GÖREVLERİ	PORTFOLYO	PROJE	TEST	KISA CEVAPLI TEST
YAZILI YOKLAMA		0,192	0,169	0,246	0,200	0,254	0,408	0,315
GRUP HALİNDE SUNUMLAR	0,808		0,469	0,400	0,254	0,354	0,569	0,531
DOĞRU-YANLIŞ TESTLERİ	0,831	0,531		0,477	0,315	0,354	0,669	0,531
PERFORMANS GÖREVLERİ	0,754	0,600	0,523		0,323	0,354	0,631	0,538
PORTFOLYO	0,800	0,746	0,685	0,677		0,462	0,854	0,715
PROJE	0,746	0,646	0,646	0,646	0,538		0,823	0,646
ÇOKTAN SEÇMELİ TEST	0,592	0,431	0,331	0,369	0,146	0,177		0,223
KISA CEVAPLI TESTLER	0,685	0,469	0,469	0,462	0,285	0,354	0,777	

P oranlar matrisinden sonra Z yani birim normal sapmalar matrisi oluşturulmuştur. Esas köşegene göre işaret yönünden ters ve mutlak değer açısından eşit olan Z matrisi, oranlar matrisindeki her elemana karşılık gelen birim normal dağılımın z değerleri bulunarak elde edilmiştir. Matris sonunda bulunan Toplam satırı her bir sütun toplanılarak, ortalama satırı elemanları ise; z matrisine ait her bir değerin sütunlar boyunca ortalamaları alınarak oluşturulmuştur. Sütun ortalamaları bulunurken matriste 8 uyarıcı bulunsa da sütun eleman sayısı 7'ye bölünmüştür.

Tablo 3: Birim Normal Sapmalar Matrisi(Z Matrisi)

DEĞERLENDİRME TERCİHLERİ	YAZILI YOKLAMA	GRUP HALİNDE SUNUMLAR	DOĞRU-YANLIŞ TESTLERİ	PERFORMANS GÖREVLERİ	PORTFOLYO	PROJE	ÇOKTAN SEÇMELİ TEST	KISA CEVAPLI TEST
YAZILI YOKLAMA		-0,869	-0,957	-0,687	-0,842	-0,662	-0,233	-0,481
GRUP HALİNDE SUNUMLAR	0,869		-0,077	-0,253	-0,662	-0,375	0,174	0,077
DOĞRU-YANLIŞ TESTLERİ	0,957	0,077		-0,058	-0,481	-0,375	0,438	0,077
PERFORMANS GÖREVLERİ	0,687	0,253	0,058		-0,459	-0,375	0,334	0,097
PORTFOLYO	0,842	0,662	0,481	0,459		-0,097	1,053	0,569
PROJE	0,662	0,375	0,375	0,375	0,097		0,927	0,375
ÇOKTAN SEÇMELİ TEST	0,233	-0,174	-0,438	-0,334	-1,053	-0,927		-0,762
KISA CEVAPLI TESTLER	0,481	-0,077	-0,077	-0,097	-0,569	-0,375	0,762	
∑Zj	4,731	0,247	-0,636	-0,594	-3,970	-3,186	3,455	-0,047
Zjort	0,676	0,035	-0,091	-0,085	-0,567	-0,455	0,494	-0,007
Sj	1,243	0,602	0,476	0,482	0,000	0,112	1,061	0,560

Tablo 3'de görülen Zjort olarak gösterilen satırda en küçük z değerine -0,567 değeri ile portfolyo tekniği sahiptir. Her bir Zjort değerine -0,567 değerinin mutlak değeri eklenerek eksenin başlangıç noktası '0'a kaydırılmış ve Sj değerleri elde edilmiştir. tablo 4'de bu değerler ve sıralamaları verilmiştir.

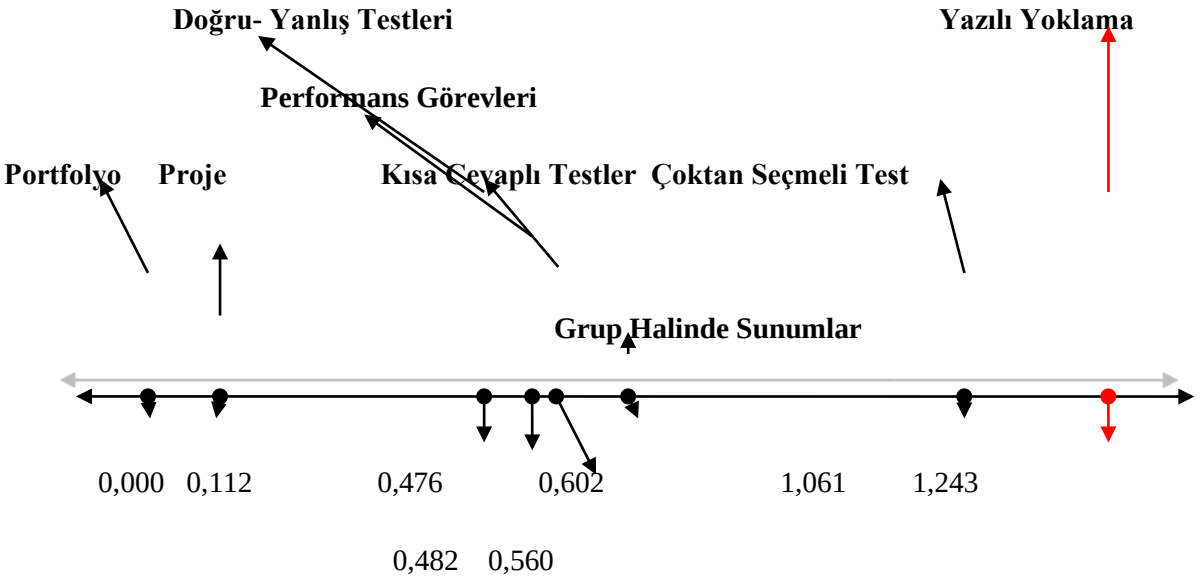
Tablo 4: Değerlendirme Tercihlerinin Ölçek Değerleri ve Sıraları

DEĞERLENDİRME tERCİHLERİ	ÖLÇEK DEĞERLERİ	SIRALARI
YAZILI YOKLAMA	1,243	1
GRUP HALİNDE SUNUMLAR	0,602	3
DOĞRU-YANLIŞ TESTLERİ	0,476	6

PERFORMANS GÖREVLERİ	0,482	5
PORTFOLYO	0,000	8
PROJE	0,112	7
ÇOKTAN SEÇMELİ TEST	1,061	2
KISA CEVAPLI TESTLER	0,560	4

Aşağıda verilen şekil 1 ise akademisyenlerin değerlendirme tercihlerinin sayı doğrusu üzerinde gösterimidir.

Şekil 1: V. Hal Denklemi Ölçek Değerleri



Yukarıda bulunan tablo incelendiğinde; akademisyenler ilk sırada yazılı yoklamaları, son sırada ise portfolyoyu değerlendirme tercihi olarak belirttikleri görülmektedir. Doğru-yanlış testleri, performans görevleri, kısa cevaplı testler ve grup halinde sunumlar değerlendirme tercihlerini çok fazla ayırt edemedikleri söylenilebilir.

Elde edilen ölçek değerlerinin iç tutarlığının belirlenmesi amacı ile ortalama hata değeri bulunmuştur. Bu değerin anlamlı olup olmadığının tespit edilebilmesi için ki kare analizinden faydalanılmış ve sonuçlar tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: V. Hal Denklemi İç Tutarlılığına Ait Bulgular

N	Ortalama Hata(OH)	sd	$\chi 2$
130	0,020	28	44,366

Ki-kare tablo değeri $\chi^2(0,05;28)= 41,337$

Tablo 5'de görüldüğü gibi ortalama hata değeri 0,020'dir. Bu değerin 0'a çok yakın olması ölçekleme işleminin oldukça küçük ortalama hata değerine sahip olunduğunu göstermektedir. Fakat hesaplanmış olan ki-kare değeri 28 serbestlik derecesinde 0,05 düzeyinde manidardır ($\chi 2$>41,337). Bu doğrultuda değerlendirme tercihlerinin ölçeklenmesi noktasında akademisyenlerin belirttiği yargılar uyum içinde değildir veya ölçek değerleri iç tutarlılığa sahip değildir. Elde edilen sonuca etken olan farklı etmenler olabilir. Böyle durumlarda Guilford (1954) III. Hal denkleminin kullanılmasını tavsiye etmektedir.

III. Hal Denklemiyle Ölçekleme

V. Hal Denklemiyle Ölçekleme esnasında birim normal sapmalar matrisi(Z Matrisi) elde edilinceye kadar uygulanmış olan işlem basamaklarının aynıları III. Hal denklemiyle ölçekleme işlemi için kullanılarak birim normal sapmalar matrisi elde edilmiştir.

Birim normal sapmalar matrisinin her bir hücresinin kareleri alınıp sütunlar boyunca toplanarak birim normal sapmalar matrisinin kareleri toplamı elde edilmiştir. Akademisyenlerin ayırt etme yargılarının standart sapmaları ve varyansları hesaplanmıştır. Daha sonra hesaplanmış olan her bir varyans satır ve sütun olarak matris üzerine yerleştirilmiş ve birbiriyle toplamak sureti ile varyans toplamları matrisi oluşturulmuştur. Bu matris tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Varyans Toplamları Matrisi

		YOKLAMA	SUNUMLAR	TESTLERİ	GÖREVLERİ	PORTFOLYO	PROJE	SEÇMELİ TEST	TEST
		3,868	0,275	0,272	0,742	1,135	3,294	0,414	0,362
YAZILI YOKLAMA	3,868	7,735	4,142	4,140	4,610	5,003	7,162	4,282	4,230
GRUP HALİNDE SUNUMLAR	0,275	4,142	0,549	0,547	1,016	1,410	3,569	0,689	0,637
DOĞRU-YANLIŞ TESTLERİ	0,272	4,140	0,547	0,545	1,014	1,408	3,566	0,687	0,635
PERFORMANS GÖREVLERİ	0,742	4,610	1,016	1,014	1,484	1,877	4,036	1,156	1,104
PORTFOLYO	1,135	5,003	1,410	1,408	1,877	2,271	4,429	1,550	1,498
PROJE	3,294	7,162	3,569	3,566	4,036	4,429	6,588	3,708	3,656
ÇOKTAN SEÇMELİ TEST	0,414	4,282	0,689	0,687	1,156	1,550	3,708	0,829	0,777
KISA CEVAPLI TESTLER	0,362	4,230	0,637	0,635	1,104	1,498	3,656	0,777	0,725

Bulunan varyans toplamları matrisinin her bir hücresinin karekökü alınarak varyans toplamlarının karekökleri matrisi oluşturulmuştur. Bu matristeki her bir eleman ile birim normal sapmalar matrisindeki elemanlar çarpılmış ve S matrisi elde edilmiştir. S matrisinin sütunlar boyunca ortalamaları alınmış ve Sj değerleri hesaplanmıştır. Bu değerlerin en küçüğü sıfır olacak biçimde eksen kaydırılmış ve ölçek değerlerine (S_c) ulaşılmıştır. Şekil 2'de ise bu değerlerin sayı dorusu üzerinde gösterimi verilmiştir.

Tablo 7: S Matrisi ve Ölçek Değerleri

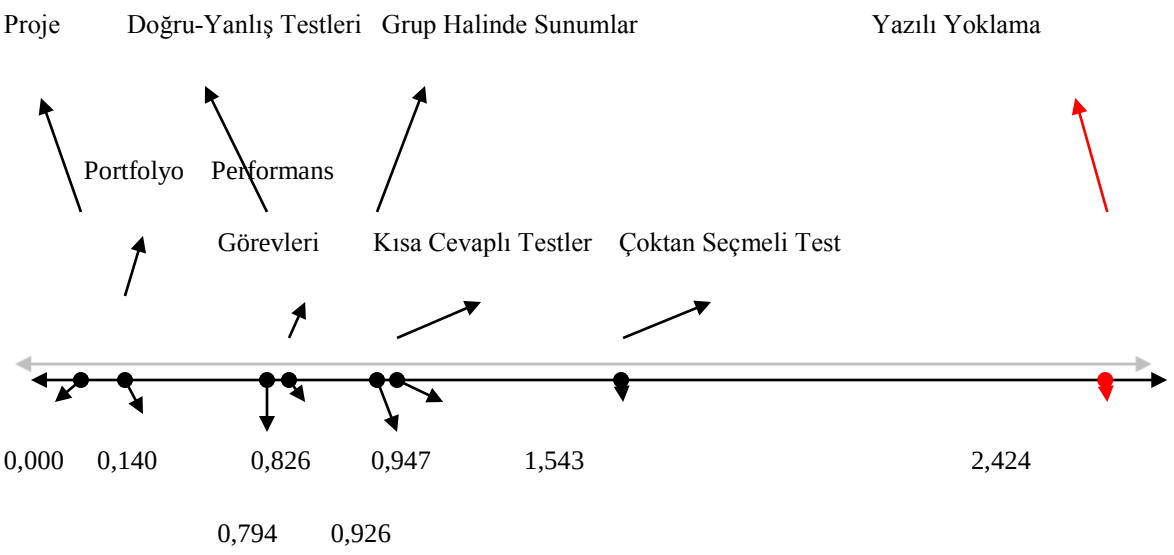
DEĞERLENDİRME TERCİHLERİ	YOKLAMA	SUNUMLAR	TESTLERİ	GÖREVLERİ	PORTFOLYO	PROJE	SEÇMELİ TEST	TEST
YAZILI YOKLAMA		-1,769	-1,948	-1,474	-1,882	-1,773	-0,483	-0,989
GRUP HALİNDE SUNUMLAR	1,769		-0,057	-0,255	-0,787	-0,708	0,145	0,062
DOĞRU-YANLIŞ TESTLERİ	1,948	0,057		-0,058	-0,570	-0,708	0,363	0,062
PERFORMANS GÖREVLERİ	1,474	0,255	0,058		-0,629	-0,753	0,359	0,101
PORTFOLYO	1,882	0,787	0,570	0,629		-0,203	1,311	0,697
PROJE	1,773	0,708	0,708	0,753	0,203		1,785	0,717
ÇOKTAN SEÇMELİ TEST	0,483	-0,145	-0,363	-0,359	-1,311	-1,785		-0,671
KISA CEVAPLI TESTLER	0,989	-0,062	-0,062	-0,101	-0,697	-0,717	0,671	
∑Zj	10,318	-0,168	-1,092	-0,866	-5,673	-6,648	4,151	-0,022
Sj	1,474	-0,024	-0,156	-0,124	-0,810	-0,950	0,593	-0,003
Sc	2,424	0,926	0,794	0,826	0,140	0,000	1,543	0,947

Tablo 8: Değerlendirme Tercihlerinin Ölçek Değerleri ve Sıraları

DEĞERLENDİRME TERCİHLERİ	ÖLÇEK DEĞERLERİ	SIRALARI

YAZILI YOKLAMA	2,424	1
GRUP HALİNDE SUNUMLAR	0,926	4
DOĞRU-YANLIŞ TESTLERİ	0,794	6
PERFORMANS GÖREVLERİ	0,826	5
PORTFOLYO	0,140	7
PROJE	0,000	8
ÇOKTAN SEÇMELİ TEST	1,543	2
KISA CEVAPLI TESTLER	0,947	3

Şekil 2: III. Hal Denklemi Ölçek Değerleri



III. hal denkleminden yararlanılarak yapılan ölçekleme işlemleri sonucu elde edilen ölçek değerlerine bakıldığında; akademisyenlerin değerlendirme yaparken en az tercih ettikleri projeyken, en fazla tercih ettiklerinin yazılı yoklamalar olduğu görülmektedir. Özellikle doğru-yanlış testleri ile

performans görevleri ve grup halinde sunumlar ile kısa cevaplı testleri yeterince ayırt edemedikleri söylenilebilir.

Akademisyenlerin belirttiği yargıların iç tutarlılığının kontrol edilmesi amacı ile tablo 9'da bulunan değerler hesaplanmıştır.

Tablo 9: III. Hal Denklemi İç Tutarlılığına Ait Bulgular

τ	U	sd	$\chi 2$
134946	0,1495	29	577,285

Ki-kare tablo değeri $\chi^2(0,05;29)= 42,557$

Tabloda bulunan serbestlik derecesi(sd) 29 ve 0,95 güvenirlik derecesinde tablodan okunan ki kare değeri 42,557'dir. Ulaşılan bu değer hesaplanan ki kare değerinden küçüktür. Bu durumda, değerlendirme tercihleri için akademisyenlerin belirttikleri yargıların uyum içinde olmadıkları 0,95 güven aralığında söylenebilir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma dâhilinde; ikili karşılaştırmalarla ölçekleme V. Hal ve III. Hal denklemleri ile ölçekleme yöntemlerinden yararlanılarak ölçek değerleri elde edilmiştir. Ölçek değerlerinin iç tutarlılığının belirlenebilmesi amacı ile ortalama hata hesaplanmış ardından ortalama hata değerinin önemli olup olmadığını belirlemek için de ki kare analizinden faydalanılmıştır. Ortalama hata değerinin(0,020) 0'a yakın ve oldukça küçük olmasından dolayı ulaşılan ölçek değerlerinin güvenilir olduğu söylenilebilir. Fakat ortalama hata değerinin önemli olup olmadığını tespit edebilmek için yapılan ki kare değerinin($p>41,337$) anlamlı olması akademisyenlerin değerlendirme tercihleri konusunda belirttikleri yargılarında uyum içinde olmadıkları söylenilebilir. Bu nedenle ulaşılan sonuçlar belirtilen bulgular doğrultusunda değerlendirilmelidir.

Yapılan ölçekleme işlemleri sonuçlarına göre; V. ve III. Hal denklemleri ile ölçekleme sonuçlarının daha çok benzerlik gösterdiği söylenebilir. Elde edilen ölçek değerlerine göre genel itibari ile birbirine benzer sonuçlar verdiği söylenebilir.

Akademisyenler ölçme aracının içerdiği değerlendirme tercihleri arasından öncelikli olarak yazılı yoklamaları daha sonra ise çoktan seçmeli testleri seçtikleri görülmektedir. En az tercih edilenler ise; portfolyo ve projedir. Akademisyenlerin değerlendirme tercihleri incelendiğinde eğitim sisteminde diğer ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerine göre yeni olan tamamlayıcı tekniklerin daha az tercih edildikleri belirgindir. Bu tercihlerde etken olan farklı birçok etmen olsa da öne çıkan nedenler

arasında bu tekniklere ilişkin yeterli bilgi donanımına sahip olunmaması, yeterince tanınmaması gösterilebilir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda; öğrenciler değerlendirilirken hangi değerlendirme tercihlerinin kullanıldığına ve hangi değerlendirme tercihlerinin kullanılmasını istediklerine yönelik sahip oldukları yargıların belirlenmesi ve bunların akademisyenlerin değerlendirme tercihlerine ilişkin belirttikleri yargılarla karşılaştırılması, akademisyenlerin hangi nedenlerden dolayı bu değerlendirme tercihlerini seçtiklerine dair çalışmaların yapılması önerilerinde bulunulabilir.

KAYNAKÇA

Atılgan, H. (Ed.). (2007). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bahar, M. Nartgün, Z. Durmuş, S. Bıçak, B. (2006). Geleneksel-Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme El Kitabı, Ankara: Pegema Akademi Yayıncılık.

Bilen, M. (2006). Planda Uygulamaya Öğretim. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bekiroğlu, F. O. (2004). Klasik ve Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ve Fizikte Uygulamalar. Ankara: Nobel Yayın.

Demirel, Ö. (2007). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem Akademi.

Erden, M. (1998). Eğitimde Program Değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ertürk, S. (1972). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.

Nitko, A.J. (1996). Educational Assessment of Students. Printed in the United States of America.

Özçelik, A. D. (1998). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Pektaş, S. (2010). *Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algılarının İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tekin, H. (2008). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Yargı Yayınevi.

Tekindal, S. (2008). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.

Turgut, F. (1997). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları. Ankara: Yargıcı Matbaası.

Turgut, F. ve Baykul, Y. (1992). Ölçekleme Teknikleri. Ankara: ÖSYM Yayınları.

BÖLÜM 20

Yükseköğretim

TACIT TO TACIT KNOWLEDGE TRANSFER WITHIN THE INFORMAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION

Yvonne Freenue Takwe
Near East University, Graduate School of Social Sciences, Master of Business Administration, NICOSIA, TRNC
yvontakwe@yahoo.com

Mustafa Sagsan
Near East University, Faculty of Economics and Administrative Sciences
Department of Knowledge Management, NICOSIA, TRNC
msagsan@gmail.com

ABSTRACT

The creation and transfer of tacit to tacit knowledge through interaction is very vital for higher education in an informal educational environment. As it is well known in the knowledge management literature, NONAKA's SECI model (Socialization-Externalization-Combination-Internalization) strongly emphasizes the tacit to tacit knowledge transfer within the socialization process. How tacit knowledge transfer could be emerged among academicians in the informal environment? In this study the transformation process of tacit-to-tacit knowledge will be mentioned at the theoretical level and investigated at the higher educational settings in the Turkish Republic of Northern Cyprus. Within the empirical side, qualitative methodology and in-depth interview technique will be used for gathering data from the academicians at the preliminary level, on how they interact and transfer tacit to tacit knowledge with each other in the academia in an informal environment. The results have been discussed concerning the contribution of tacit-to-tacit knowledge transfer in an informal environment among the academicians. There are four areas that need attention by organizations in order to promote the transfer of tacit to tacit knowledge: (1) tacit knowledge awareness (2) Benefits of tacit knowledge (3) Organizational conditions for knowledge transfer (4) Management support. In order to promote lifelong learning in an informal way, important suggestions and further directions have been recommended for TRNC's higher educational settings in this study.

Key words: ***Tacit knowledge, higher education, informal environment, tacit knowledge transfer***

1. INTRODUCTION

Acquiring knowledge and skills is important facet for growth and development. The constant evolution of society has motivated humanity to engage in continuous professional development. People have seen the necessity of pursuing higher education so as to meet up with the standards of the

evolving world. Higher education is mostly by professionals and for professional reasons, thus the method of acquiring and disseminating knowledge within such institution is very important.

The whole process of education involves acquisition and transfer of knowledge from one source to another, as confirmed by Nonaka (1996) SECI (socialisation, externalisation, combination, and internalisation) model. In his work, he identifies two types of knowledge which are tacit and explicit knowledge. He defines tacit knowledge as embedded knowledge in the mind which is difficult to articulate. In his SECI model, he explains the transformation of tacit knowledge to explicit knowledge and back to tacit knowledge, in a four stage procedure which are socialisation, externalisation, combination and internalisation.

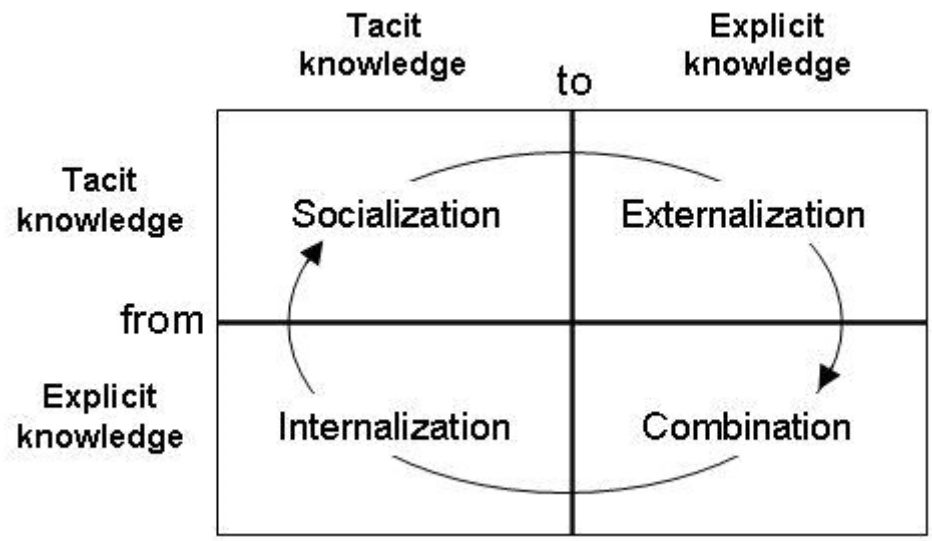
Today, tacit knowledge is becoming an interesting field for researchers because it is what adds value to an organisation. There will be a great improvement of an organisation if it is able to capture its tacit knowledge. As Busch (1967: 2) puts it, "50-90 percent of organisational knowledge is actually tacit" and such knowledge cannot be articulated but is very vital for the growth and development of the organisation (see also Horak, 2001). This supports Polanyi (1964, 1967, 1997) when he says "We know more than we can tell". As a result, there is a need for higher education to identify a suitable environment where such inarticulable knowledge can be shared and captured.

This paper looks at informal environment as most conducive for the transfer of tacit to tacit knowledge in higher education. It is aimed at answering the question "*how tacit knowledge could be emerged among academic person within the informal environment?*" We believe that this answer will facilitate tacit to tacit knowledge transfer among academic persons within informal environment and give more inspiration for life-long learning in the Turkish academia. The first section of the paper gives a definition of tacit knowledge, the second looks at how tacit knowledge can be effectively transferred; the third examines the favourable environment for tacit to tacit knowledge transfer by collecting data from the field with empirical study for a preliminary finding; and the fourth gives a recommended conclusion and way forward for further research.

2. THE CONCEPT OF TACIT KNOWLEDGE

Nonaka and Takeuchi (1996) developed a knowledge based theory (SECI Model) which examined how knowledge is created and managed within an organization. This theory argues that two types of knowledge exists namely explicit and tacit knowledge. Four basic processes are needed to create and transfer knowledge within the task environment. These processes are socialization, externalization, combination and internalization (SECI).

Figure-1. Nonaka's Knowledge Spiral



Source: Nonaka and Takeuchi, 1996.

As it can be seen the above Figure-1, socialization is the process of transferring tacit knowledge to tacit knowledge, externalization is the process of transferring tacit knowledge to explicit knowledge, combination is the process of combining explicit knowledge with explicit knowledge, and lastly internalization, is the process of converting explicit knowledge to tacit knowledge. This process is known as knowledge creating spiral as it is interdependent and goes on and on within the organization. Knowledge creation is the continuous interaction of tacit to explicit knowledge. Our focus will be on the tacit to tacit knowledge transfer which according to him will be more effective through the socialisation process.

Tacit knowledge is intangible and embedded in the human mind. It can be in the form of hunches, insight, judgements, morals, values, principles and intuition. It is a personal knowledge which is developed from individual beliefs, values, hunches, intuitions, actions, experiences, reflections and hypothesis of others. It is often difficult to articulate. It can only be communicated through the individual's behaviour, work task or interaction and sharing experiences.

As Polanyi (1997) puts it, "we know more than we can tell", the human mind has the ability to recognise the gestalt or know the whole package but has a challenge of using words in breaking it into bits for better understanding as the mind sees it. Such knowledge cannot be articulated but plays an important role in the attainment of organisation's goal. Nelson and Winter (1982) strongly hold that tacit knowledge is closely related to the concept of skills and abilities. To Grotenhuis and Weggeman, (2002) and Lam (1997), it is knowledge of experience because it is developed from practical experience and observation.

Tacit knowledge is "action oriented knowledge, acquired without direct help from others which allows individuals to achieve goals they personally value" (Sternberg et al., 1995:16). Wagner (1987) further defines tacit knowledge as "practical know-how that in general is not openly expressed or stated and must be acquired in the absence of direct instruction". He further states that, tacit knowledge may reflect either a local context in which it accomplishes its task without consideration of one's reputation, career, goals, or a global context in which it focuses on long-range objectives and how the present situation fits into the big picture. According to Nickols (2010: 6), tacit to tacit knowledge can be transferred through observation, imitation and practice. Sagsan (2003) argues that tacit knowledge could be managed through observing human information process and be shared by using social information process mechanism within the professional task environment. Bordum (2002: 51) defines tacit knowledge as "personal context-specific and hard to formalise and communicate" and proposes socialisation as a method to use in tacit knowledge sharing. Thus, organisations need to provide the necessary structures, functions, processes and strategies for its emergence and transfer.

Tacit knowledge is very important because it "enables us to adapt to new exceptional situations and to collaborate to share and transmit a culture in organisations" (Sagsan, 2010: 34). It also provides the opportunity for mentoring and coaching on a one-to-one and face-to-face basis, with the aim of transferring experiential knowledge. Tacit knowledge is one of the fundamental aspects that give competitive advantage to an organisation. Higher educational settings are thus expected to transfer their tacit knowledge developed through their professional skills/experiences. This is because they are considered as being knowledge intensive and thus should be successful in capturing and transferring their knowledge.

2.1.1. Tacit to Tacit Knowledge Transfer

It is ridiculous talking about knowledge without knowing or being able to define knowledge. Knowledge however is quite difficult but not impossible to define. According to Alvesson (1993), "To define knowledge in a non abstract and non-sweeping way seems to be extremely difficult. Knowledge easily becomes everything and nothing. Many authors acknowledge that knowledge is very difficult to define but treat it never the less as a robust and substantial capacity which can produce 'good results'.

Busch (1967:1) defines knowledge as a body of rules, guidelines and procedures used to select, organise and manipulate data to make it suitable for a specific task" (see also Stair and Reynolds, 1998:5). Knowledge can be defined as the act of knowing (with absolute certainty) through experience or education. Knowledge is an intangible asset in human beings and held in high esteem. An organisation's success will depend on the availability of knowledge within it. Success is therefore an inevitable result expected from Higher Educational settings which are knowledge intensive. This is based on the fact that they are made up of professionals skilled at disseminating knowledge. Alvesson

(1993) defines knowledge intensive organisation as "a firm that can produce exceptionally great results through the help of outstanding expertise." Higher education professional expertise is not just from formal education, but also from later experiences through informal interaction and reflections on hypothesis of others, which has better developed their professionalism and boost their qualification.

An organization whose goal is to provide quality education and obtain competitive advantage, will be more successful if it can advance its individual and collective knowledge by producing a suitable environment to create and disseminate its tacit to tacit knowledge. This confirms the ideology that organisational performance has been greatly improved by individual and group tacit knowledge (Berman, Down, and Hill, 2002; Sternberg Wagner, and Okagaki, 1993; Wagner, 1987, Wagner and Sternberg, 1986).

2.2. Environment for Tacit to Tacit Knowledge Transfer

Tacit to tacit knowledge transfer is very vital for higher education as it facilitates learning and gives more inspiration for knowledge creation and life-long learning. Higher educational institution leaders thus need to embrace and foster the dynamism of knowledge creation by providing a conductive environment for tacit to tacit knowledge creation and transfer. Presently, most of them are practicing the traditional way of creating and sharing tacit knowledge in a formal environment, which limits the ability to capture such knowledge. According to SECI model, which was created by Nonaka (1996) (**s**ocialization, **e**xternalization, **c**ombination and **i**nternalization), tacit to tacit knowledge is best shared through the socialization process. Although he mentions the process of socialization, he fails to explain the process in detail or the environment conducive for socialization. In this study, we will try to focus on the socialization process by considering its opportunities. To abet tacit to tacit knowledge transfer, an informal physical environment is preferable. The degree to which individuals will acquire knowledge is influenced by the environmental support. Many people will better transfer and acquire tacit knowledge in the face of high environmental support than in the face of low environmental support. Such environmental support can be an informal setting which is not job related, where people are more relaxed to socialise and express themselves. This is due to the fact that many people can easily act on their tacit knowledge through visualisation and in case scenarios. When people socialise, there is collectivism and exchange of intra-organisational knowledge. This knowledge is what boosts the organisation's performance and gives it competitive advantage. Thus with Higher Educational settings being a social community with a collective culture, its employees have the responsibility of gaining and sharing their embedded knowledge for better performance of themselves and consequently the organization. Such opportunities can be during annual Christmas parties, graduation ceremony, picnics, lunch and coffee breaks, restaurants, organisations' team sports outing. Within such physical environments, employees' interaction promotes the capturing and sharing of their tacit knowledge.

For better leverage of tacit to tacit knowledge in higher education, aberration and socialization at an individual or group level is very necessary. For better acceptance and utilisation of knowledge, it is very necessary to establish a strong relationship between the knowledge provider and receiver. Creating an informal environment can be more conducive in developing such a relationship, as it will promote socialization and thus the opportunity for individuals to be less tense and more comfortable in creating and sharing their tacit knowledge. "an informal organisational network is thus suitable to create more tacit knowledge at individual level and shared through informal communities of practices (CoP)" (Sagsan, 2010: 37). The informal communities mentioned here are social communities. This is because it promotes social interaction and task related interaction in the course of which self motivated skills can be transferred. As Scarbrough and Swan (2001: 11), puts it "knowledge is increasingly self generated by users in the concept of application." If Higher Educational Organizations can see and accept the fact that they are a social community and thus interact as well in an informal environment, it will be easier to use their relational structure in transferring their tacit to tacit knowledge.

3. EMPRICAL TEST ON TACIT TO TACIT KNOWLEDGE TRANSFER

In the light of these theoretical explanations on tacit knowledge, the below proposition could be constructed in order to test within the higher educational environment in TRNC.

The increase of informal higher educational environment will determine the level to which tacit to tacit knowledge is transferred.

In order to understand the proposition, we designed an interview form and interviewed ten academic persons in three different universities. Also, the interview was aimed at answering the following questions:

- Why do we need to test tacit to tacit knowledge transfer theory in higher education?
- Why tacit knowledge is important for higher education?
- What are the requisites for enabling tacit to tacit knowledge transfer in higher education?

The questions also allow us to determine the fundamental prerequisites we need to transfer tacit to tacit knowledge in higher education among academic persons. This is because we strongly believe that tacit to tacit knowledge transfer entails the informal environment.

3.1. Research Methodology and Data Collection

The objective of this paper is to assess the awareness of tacit knowledge concept, its degree of transferred and influence of physical environment, within higher education. To analyse various concepts, literature review of scholar's publication on tacit knowledge and its transfer was done. We also designed questionnaires and conducted in-depth interview with some administrators and lecturers who works within higher education. The aim of this interview was to capture the following questions:

- What they know about tacit knowledge (definition),
- Is it important for organisation to capture tacit knowledge,
- Physical environment of tacit to tacit knowledge transfer,
- Top management support in emerging tacit knowledge.

Preliminary findings from the interview will be analysed and proposals made. The aim of this proposal made will be to foster the creation of an environment favourable for effective transfer of tacit knowledge within higher education and to open room for further research. We use the discourse and content analysis techniques in order to analyze data within the paper.

3.2. Findings and Comments

In order to better analyse our research, we grouped the findings into four discourses. The first one is "tacit knowledge awareness". In this discourse, we tried to understand whether academic person is aware of the concept of tacit knowledge or not. The second title is "the benefits of tacit knowledge". The third title is "institutional conditions/opportunities" related to enable tacit to tacit knowledge transfer. The fourth title is "management support" and indicates top managerial support if they provide opportunity to academic person for tacit to tacit knowledge transfer.

3.2.1.Tacit Knowledge Awareness

We discovered that all those interviewed are aware that all humans have hidden knowledge which is difficult to articulate. While one of ten knew such a hidden knowledge as tacit knowledge, and defined it as a "knowledge which is different from explicit knowledge, comes with experience and mostly developed in an informal sitting", others could define it as "indefinable knowledge, knowledge people are aware of and can transfer consciously or unconsciously".

3.2.2.The Benefits of Tacit Knowledge

Via this title, all academicians believed their tacit knowledge was beneficial to their various organizations. To them, transferring your tacit knowledge "enables people to understand you better, learn from you, promote growth within the organization and bring positive change to the administration".

3.2.3. Organizational Conditions for Knowledge Transfer

While some of the academicians were comfortable with the conditions provided by their organizations, others believed an improvement in the facilities will create better opportunities for the transfer of their tacit knowledge. Some academic persons affirmed that, their universities have great classrooms which make education in a formal environment very efficient. Nevertheless, academicians would feel more fulfilled and would better transfer their tacit knowledge if there was an opportunity for students to have a field study or get practical lessons of what they are being taught in classrooms.

With other academicians who could not go to the field for practical lessons, they liaised their students with those they believe can share their experiential knowledge and get the students to better understand.

3.2.4. Management Support

Universities also provide the opportunity for academicians to go for seminars and conferences where they can share and gain more experience and knowledge. The lunch or coffee breaks given by the organization is a time used by some academicians to share their tacit knowledge with their fellow colleagues. Academicians also share their tacit knowledge when work on projects with their colleagues.

To some academicians, a bigger coffee/lunch room that can contain a good number of staff at same time will give a greater opportunity for tacit to tacit knowledge transfer. If universities can promote the setting up of groups, informal discussion times, picnics, seminars, more tacit to tacit knowledge will be transferred.

4. RECOMMENDED CONCLUSION AND RESEARCH FOR FURTHER DIRECTIONS

The results of the preliminary studies obviously show us that, tacit to tacit knowledge transfer requires informal environment in higher education. Through creating informal environment for the academicians within the higher education to allow them to transfer their tacit to tacit knowledge, the efficiency and effectiveness of academic persons will increase particularly on writing more academic papers. Tacit to tacit knowledge transfers empowers and stimulates academicians, to not only lecture but also share their important and hidden knowledge with students and colleagues. Consequently, universities and colleges or higher education institutions should;

- create informal environment to let tacit to tacit knowledge transfer,
- emphasize on the importance of tacit knowledge within the higher education,
- make strategy to capture tacit knowledge of academicians,
- arrange meeting in order to be discussed interdisciplinary topics,
- follow tacit knowledge creation policy every time and every where in the campus,
- support collaborative systems among the higher education for the academicians to increase their skills and ability by performing tasks professionally.

By considering the organizational culture, top management should support group culture (Chang, 1996) to let tacit to tacit knowledge transfer within the professional task environment at the informal manner. This group culture allows us to dialogue at the informal way, to participate discussions, to be transparent, that all support spontaneous characteristic. Moral ethics is also important factor which enables us to transfer tacit to tacit knowledge within the organizational settings at the informal way.

For the further studies, the sample size of the study could be extended by including both the qualitative methodology and quantitative methodology. Furthermore, the knowledge spiral processes as a whole could be considered to create awareness among academic persons. While the scientific papers, course syllabus, lecture notes, etc which are written by academicians indicate explicit knowledge transfer; informal environments such as picnics, lunch hours, celebration parties, funeral ceremony, regional celebration party, etc accelerates the tacit to tacit knowledge transfer.

REFERENCES

Alvesson, M. (1993). Organizations as rhetoric: knowledge-intensive firms and the struggle with ambiguity, *Journal of Management Studies*, 30(6):997-1015

Berman, S. L.; Down, J. and Hill, C. W.L. (2002). Tacit knowledge as a source of competitive advantage in the National Basketball Association, *Academy of Management Journal*, 45: 13-31.

Bordum, A. (2002) From Tacit knowing to tacit knowledge – emancipation or ideology?, *Critical Quarterly*, 44(3): 50-54.

Busch, P. (1967) *Tacit knowledge in organisational learning*, NY: IGI publishing.

Chang, Viebe (1996). The Idea lCulture Profile for Total Quality Management: A competingValuesPerspective, *Engineering Management Journal* 8(2):.

Grotenhuis, D.J.F and Weggeman, M.P. (2002). Knowledge management in international megers, Knowledge and Process Management, 9(2): 83-89.

Horak, B. (2001). Dealing with human factors and managing change in knowledge management: A phased approach. *Topics in Health Information Management*, 21(3): 8.

Insch, N. and McIntyre, D. D. (2008). Tacit Knowlegde: A Refinement and Emperical Test of the Academic Tacit knowledge Scale, *The Journal of Psychology*, 142(6): 561-579.

Lam, A. (1997). Embedded firms, embedded knowledge;: problems of collaboration and knowledge transfer in global cooperative ventures. *Organizational Studies*, 18, 973-996.

Nelson, R. and Winter, S. (1982). *An economic theory of evolutionary change*. Cambridge, MA: Belknap Press.

Nickols F. (2010). *The Knowledge in Knowledge Management*.[Online access on] www.nickols.us

Polanyi, M. (1962). *Personal Knowledge*, London: Harper.

Polanyi, M. (1966). The tacit dimension. London: Routledge.

Sagsan, M. (2003). "The cognitive dimension of tacit knowledge based on HIP and SIP: Can it be managed by CEO?", 3rd European Knowledge Management Summer School, 7-12 September 2003, San Sebastian, Spain.

Sagsan M. And Bingöl, B. (2010) From learning organizations to knowing organizations: a practical view for building 'knowledge shrine' with four minarets, (Ed. Cengiz Demir) *Contemporary*

Issues in Management and Oraganizations: Principles and Implications in 23-44pp., Bursa: Ekin Basım yayın ve dağıtım.

Scarbrough H. and Swan J. (2001). Explaining the diffusion of knowledge management: The Role of Fashion. *British Journal of Management*, 12(3):1211

Stair, R. and Reynolds, G. (1998). *Principles of information systems: A managerial approach*. Cambridge, MA: Course Technology/Nelson ITP

Sternberg, R. J.; Wagner, R. K.; Williams, W. M., and Horvath, J. A. (1995). Testing common sense. *American Psychologist*, 5: 912-927.

Wagner, (1987). Tacit knowledge in ever day intelligence behaviour, *Journal of Personality and Soical Psychology*, 52: 1236-1247.

BÖLÜM 21

Eğitim Felsefesi / Sevgi Eğitimi

MATEMATİK FELSEFESİ VE EĞİTİMİ, EĞİTİM FELSEFESİ VE SEVGİ EĞİTİMİ İLİŞKİLERİ ÜZERİNE

Selma Belen

Çağ Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Matematik Bilgisayar Bölümü, Yenice, TARSUS

sbelen@cag.edu.tr

ÖZET

Genelde eğitim felsefesi nedir ve bu felsefede matematiğin yeri ve önemi incelenir. Sevgi eğitiminin matematik eğitimi felsefesinde ve genelde eğitim felsefesinde ki yeri nedir tartışılmakta ve sevgi eğitimi iyi bir eğitimde sadece bir yöntem mi yoksa önemli ve gerekli bir araç mı sorgulanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Felsefe, eğitim, eğitim felsefesi, matematik, matematik felsefesi ve eğitimi.*

ABSTRACT

In general the philosophy of education is described and mathematical philosophy in the philosophy of education is addressed as well as importance and function of mathematics in philosophy of education are investigated. It is also discussed the role of enjoyment in education which is questioned as either only an educational method or required important tool for best education.

Keyword: *Philosophy, education, philosophy of education, mathematics, mathematical philosophy and education.*

1. GİRİŞ

Eğitim felsefesi modern eğitimle birlikte daha çok önem kazanmış ve incelenmekte olan önemli bir disiplindir.Felsefe tarihi ise insanlık tarihi kadar eski ve içindeki matematik eğitimi ve felsefesinin bağımsız olarak ele alınması MÖ 3.yy Helenistik döneme kadar giden tek bilim dalıdır.Matematiğin felsefesi ve eğitiminin bugünkü modern anlamda temelleri, modern bilim tarihiyle başladığı söylenebilir, ki bu tarih bugünkü Aydın'ın Balat köyü yakınlarında kalıntıları bulunan antik yy da en gelişmiş iyon şehri olan Milet'teki Milet okulu düşünürleri Miletli Thales (M.Ö.624-546), Anaximander(M.Ö.610-546) ve Anaximenes(M.Ö.585-528)'in büyük katkılarıyla başladığı önemli ölçüde kabul edilmektedir. [2]

Bu çalışmada eğitimdeki matematiğin yeri ve önemi irdelenmeye çalışılmaktadır. Ayrıca matematiğin dayandığı felsefe, dünyayı ve evreni niceliksel ve niteliksel anlamanın en iyi yolu olarak matematik ve matematiğin sevdirilmesi ve genelde de eğitimin sevgi ile iç içe olarak verilmesinin önemi ve bunun da, eğitimde yüksek kalite ve yüksek başarı getirdiği sonucu bu makalede vurgulanmaktadır.

2. EĞİTİM FELSEFESİ NEDİR?

Eğitim felsefesini tanımlarken eğitimin ne olduğunu öncelikle açmak gerekir. Bu anlamda öğrenme ile şekillenen eğitim toplumdan topluma, kültür değerleri, inanç, tarihi, coğrafi özelliklere dayalı olarak farklılıkların olmasından dolayı değişmektedir. Böylece eğitim toplum için olmakla beraber eğitim birey içindir de. Eğitim felsefesi, öğrenmeyi ve öğretmeyi sağlarken hangi tür metotlarla ve hangi bilgilerle bireyler donanımlı olacaktır toplum için, bunun düşünsel alt yapısını sağlayan yaklaşımdır.

Günümüz çağında öğrenmenin varmış olduğu eskiye göre daha yüksek seviyenin sonucu olarak gerçekleşen yüksek teknolojik gelişmeler sayesinde toplumlar arası yoğun iletişim söz konusudur ve farklılıklar daha azalmaktadır. Dolayısıyla insanlığın ortak eğitim değerlerinin ve ortak eğitim felsefesinin ortaya çıkmaya başladığı söylenebilir. Örnek vermek gerekirse çocukların eğitiminde toplumumuzda geçen yy ortalarına kadar, dayak, çalışmayan çocuğu çalışması için veya verilen bilgiyi öğrenememişse cezalandırmak için bazı zamanlar kullanılan eğitim araçlarından biri iken artık bu günümüzde çağ dışı, tamamen kalkma ve yerini sevgi eğitimine bırakma yolundadır. Bunun kalkmasının birçok temel nedeni vardır. Bu nedenlerden birisi de birçok gelişmiş ülkelerle olan iletişimdir değerlendirmesini yapmak mümkündür. Ortak eğitim felsefesinin toplumlar arasında oluşmasında, ülkeler arası eğitim farklılıkların tanınması ve karşılıklı etkileşimle iyiye ulaşmak için farklılıkların azaltılmasına yönelik en güzel çalışmalar ve en somut örnek olarak bizimde aktif olarak içinde yer aldığımız Avrupa birliği ülkeleri arasında olan ERASMUS programıdır.Bu program çerçevesinde gerçekleşen öğrenci ve öğretim üyesi değişimi göstermiştir ki eğitim öğretim etkileşimi, ortak eğitim anlayışının yerleşmesinde önemli bir faktör olmaktadır.Örneğin bu değişimle Avrupa ülkelerine gidip gelen öğrencilerimiz özgüvenleri çok daha gelişmiş, yeni kültürlere toleranslı ve ortak eğitim değeri kazanmanın bilinci oluştuğu gözlemlenmiştir.

3. FELSEFE VE MATEMATİK İLİŞKİSİ

En eski bilim dalı olarak matematik tarihi olarak felsefe ile yakından ilişkilidir. Bu ilişki matematiğin soyut düşünmeye dayalı olması ve akıl yürütmeyi gerektirmesiyle mantık temelinde gelişmesinden kaynaklanmaktadır.

Modern felsefenin başlangıcı matematiğin gelişimi ile birlikte olduğu bilinmektedir. Antik çağlarda felsefeciler aynı zamanda çok iyi matematikçilerdi. Örneğin Thales(Tales), Euclid(Öklit), Antalya-Perge'li Apollonius(Apolonyus), Pythagoras(Pisagor). Tales antik felsefenin babası ve zamanının yedi olağanüstü yetenekli düşünürlerinden birisi olarak kabul edilir [4]. M.Ö. 28 Mayıs 585'de oluşan güneş tutulmasını önceden tahmin etmiş [4], matematikte hala geçerli ve doğru olan teoremleri kurmuş, örneğin, kesişen iki doğrunun oluşturduğu ters açılar daima birbirine eşittir veya çember üzerinde çapı gören çevre açı daima 90 derecedir gibi kuramlar geometrinin çok önemli yapı taşlarındandır. Öklit ise M.Ö 300 yıllarında yaşamış ve matematikte gelmiş geçmiş en ünlü ve etkili kitabı 'Geometri'nin elemanları'nı yazarak kendi adına daha sonra atfedilen geometrinin kendi düzlem aksiyomlarıyla temelini atmıştır. Apolonyus(M.Ö.262-190) ise koni ve koni kesitlerinin tanımını yaparak, parabol, elips, hiperbol geometrik kavramlarını matematiğe kazandırmıştır. Pisagor (MÖ 571-496) ise gelmiş geçmiş en ünlü ve hala çok sık kullanılan dik üçgende dik kenarların karesinin toplamı hipotenüsün karesine eşittir bağıntısını vermiştir.

Matematik doğası gereği doğayı evreni araştırmayı, sorgulamayı ve problemleri çözerek kesin ve doğru cevapları vermesi nedeni ile daima tüm bilimlerin kullandığı, pozitif ve doğa bilimlerinin temeli olan bir disiplindir. Burada aşağıdaki benzetme yapılarak matematiğin ne kadar gerekliliğinin yanı sıra uğraş olarak da ne kadar mutluluk verici olduğuna da değinmek istenmektedir.

'Bilgisizliğin boş ve dingin huzurunu değil, bilginin coşkun mutluluğunu aramak. İşte binlerce yıldır süren bu arayışın adı matematik'[5]. Bir diğer bakışla 'tüm bilimler, konularını kendi dışlarında hazır buldukları halde matematik, konularını kendisi oluşturur ve soyuttur'[3].

3.1. Eğitim felsefesinde matematiğin yeri ve önemi

Eğitimde matematiğin yeri kalıcıdır. Eğitim felsefesinin bir parçası olarak görebileceğimiz matematiksel düşünmeyi öğrenmek ve doğa veya gerçek hayat problemlerini çözmek için matematiksel metotlar kullanarak eğitimin pozitif bilimler temelinde ilerlemesini ve gelişmesini sağlamak teknolojik gelişmeyi getirecektir. Dolayısıyla toplumun gelişme sürecini destekleyecektir. Eğitimin kalitesinin artırılması tamamen takip edilen veya var olan eğitim felsefesinin niteliği ile doğru orantılıdır. Eğitim felsefesini yüksek nitelikte kılan özelliklerden önemli olanlardan birisi matematiğin ve matematiksel bakışın eğitimde etkili olmasını sağlamaya çalışmak olduğu iddia edilebilir. Bu iddia tartışmaya açık olmakla birlikte, matematiksel bakış, yüksek kaliteli eğitimi gerçekleştirmek için tek başına yeterli olamayacağı, bu sürecin eğitim alan kişilere sevdirilmesi, bir diğer değişle sevgi eğitimi ile birlikte verilmesi gerektiği söylenebilir. Temelde yüksek kaliteli eğitim ve öğretim ve bilime katkıları olabilmesi için öngörülen matematiksel bakışla yukarıda anlatılmak istenen şey, eğitim öğretimi veren bireylerde olması gerekli analitik düşünce ve bakış, bu eğitim öğretimi alan bireylerde de analitik düşünce yapısını oluşturma gerekliliğine dikkat çekilmektedir.

3.2. Sevgi eğitimi ve matematiğin öğretilmesi

İnsanın soyut düşünebilme yeteneğinden kaynaklanan matematik öğrenimi ne kadar iyi verilirse veya iyi öğrenilirse o kadar doğayı ve gerçek hayat problemlerini matematiksel olarak çözebilme yeteneğine sahip olunabilmektedir. Bir diğer değişle toplum, insan arasındaki organik bağ veya doğa, tinsel ve toplumsal bilimlerin ilişkisini anlama yüksek olasılıkla gerçekleşir [3]. Böyle bir eğitimin gerçekleşmesine giden yolda matematik öğretimi matematik konuları sevdirilir, hayatla bağı verilirse istenilen iyi kalite matematik eğitimi özelde, iyi eğitimde genelde gerçekleşir.

Burada matematik eğitim öğretimi şu iki sınıflandırmaya ayrılabilir.

1. Temel eğitim (ilk, orta, lise) ve üniversite eğitimi sırasında alınan matematik dersleri ve öğretimi
2. Matematik araştırmaları.

1. Sınıflandırmayı ele aldığımızda şu değerlendirme ile bu süreci düşünebiliriz. Okullarda, daha çok soyut düşünme yeteneğini gerektirdiği için, matematik çoğu öğrenci için zor bir ders veya alan olma özeliği taşıdığı bir gerçektir. Ancak matematik konularının sevdirilerek ve zaman zamanda soyut kavramların gerçek hayat uygulamaları da bahsedilerek verilmesi durumunda bu sürecin olumlu sonuçlanabileceği ve zorluğunun azaldığı gözlemlenebilir. Böylece matematik felsefesinin, yetişmekte olan öğrencilere iyi derecede ve çok sayıda bireye verilmesiyle matematiğin, eğitimin kalitesinin yükseltilmesine katkısı mümkün olabilir.
2. Sınıflandırmada birinci sınıftaki süreçte edinilen bilgi ve tecrübeye dayanarak matematiğin ve matematiksel düşüncenin derin sevgisiyle üretme, doğayı ve toplumsal olayları matematiksel, hem niceliksel hem de niteliksel olarak açıklama güzelliği gerçekleşir.

Sonuçta, her ne kadar bireylerin ilgi ve yetenekleri farklı ve sınırlı da olsa mümkün olan tüm cevheri çıkarma yöntemi matematikte sevgi eğitimidir. Buradan eğitimin gelişmişliğini fark etmek mümkündür. Bu noktada sevgi eğitimi bir yöntem olduğu gibi oldukça gerekli bir eğitim öğretim aracıdır da aynı zamanda. Böylece tercihi bir yöntem olma yerine gerekli bir eğitim öğretim aracı olarak algılanılmasının çok önemli olduğu daha doğrudur.

4. SONUÇLAR

Bu çalışmada eğitimin ve eğitim felsefesinin tanımları yapılarak eğitimde matematiğin yeri irdelendi. En eski tarihe sahip bilim dalı olan matematiğin geçirdiği evrelere bakıldığında, insanın doğayı niceliksel ve niteliksel olarak öğrenme ve keşfetmesinin en iyi yolunun matematik eğitimi ve felsefesinden geçtiği hipotezi ileri sürülerek desteklenmiştir. Bunun, eğitimin toplumsal olduğu ve

matematik eğitiminin de eğitimin önemli bir parçası olduğu hatırlatılarak, matematiksel düşünme ve bilgi birikimi olarak toplumsal gelişme ve kalkınmaya güçlü katkıda bulunacağı belirtilmiştir.

Matematik öğretisinin kolay olmadığı fakat bu öğretinin sevdirilmesiyle, hem yüksek yetenekli bireylerin ortaya çıkmasına hem de yaygın olarak matematiğin öğrenilmesinin önemi ve yararının bilinmesi sağlanacaktır.

KAYNAKLAR

Baydur, S. (1994), Antik Felsefe (W. Kranz'dan Çeviri), Sosyal yayınlar, Ankara.

Belen, S. , Özel, M.E. , Weber, G.W. (2010). Some notes on the milesian school and its scholars, WUC2010 E-Proceedings, Canakkale University, Çanakkale.

Gözen, Ş. (2001).Matematik ve öğretimi, Evrim yayınevi & Bilgisayar San. Tic. Ltd. Şti. İstanbul.

Özsoy, H.İ. , Ataünal, A., (2001). Nasıl bir insan ve nasıl, 20 Mayıs Eğitim, Kültür ve Sosyal Dayanışma Vakfı yayını 7, Ankara.

Sertöz, S. (2008).Matematiğin aydınlık dünyası, TÜBİTAK yayını, Ankara.

Uzma, B. (2009). Herkese biraz daha bilim (Allegre, C.'dan Çeviri), YKY, İstanbul.

ÖZGÜR BİR EĞİTİME İLİŞKİN BAZI İPUÇLARI*

SOME CLUES FOR A FREE EDUCATION

Ömer Naci Soykan

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

omernacisoykan@gmail.com

ÖZET

Eğitim, kültür içinde biçimlenir. Özgür bir eğitim, özgür bir kültür içinde olanaklıdır. İnsanın çekirdek halinde doğal olarak sahip olduğu yetilerinin onun doğasına uygun biçimde gelişmesi, bu doğayı bozmayan bir kültür çevreninde uygulanabilecek bir eğitim tarzı ile ancak gerçekleşebilir.

İnsanın tarihsel oluşumu süresince doğası üzerine bulaşmış ***kirler****den* kendini arıtması ve aydınlanması, ancak kendi kendisinin sayesinde olur. Başkası tarafından sözümona aydınlatılmış insan, başkasının vesayeti altında kendi erginliğini yitirir. Ama bu, insanın hiçbir eğitime muhtaç olmadan doğasına uygun biçimde yaşayacağı anlamına gelmez.

Özgür bir eğitimde sakınılacak ve benimsenecek tutamak noktalarını şimdilik madde madde sıralamakla yetiniyoruz:

Doğaya dönük, doğal yeti ve güçleri birlikte geliştirmeye ve yaratıcılığa yönelten;

-yalıtılmış, yapay çevrelerde, baskıcı kurallar altında değil, yaşamın doğal akışında insanı geliştiren;

-yaşama zarar veren bilgiden uzaklaşan, bilgiyi yaşamın hizmetine sokan;

-yaşamı onaylayan, yaşamı güdükleştirmekten sakınan;

-insanın yalnızca bir yönünü, bir yetisini geliştirip, geri kalan yönlerini kötürümleştiren uzmanlaşma yerine insanın varlık bütünlüğünü sağlayan;

-doğru-iyi-güzel birliğini erdemli yaşam ve bilgelik yolunda isteyen;

-kültürün zararı ve yararını görebilen;

-gerek coğrafi, gerek tarihsel-toplumsal-kültürel koşullardan, gerekse bireysel doğal ayrımdan gelen her türlü kimliksel ayrılıkları kişiliğin yok edilmesine yönelik değil, tersine onun zenginleştirilmesi doğrultusunda kullanan;

-özgürlüğün ancak bütün insanların hakkı olduğunda kendisi için geçerli olabileceğine inanan, kendi kendisini yargılayabilen, kendi yaşamını ele geçiren özgür insanı yetiştiren bir eğitim.

Anahtar Kelimeler: Özgür eğitim, kültür, yaratıcılık, doğaya dönük olma, yaşamı onaylama.

ABSTRACT

Education is shaped in culture. A free education is possible in a free culture. Human abilities, which are developed according to human nature, are taken place around a culture that is compatible with this nature.

The purification of dirt and the enlightenment of human being are succeeded only by himself. A person who is enlightened by someone else loses his maturity under his tutelage. However, this does not mean that a person can live according to his nature without having any education.

We are now settling the points in clause by clause in a free education that we must embrace and the points we must prevent our self from:

-Nature oriented, developing natural abilities and powers together and leading creativity

-Not isolated, not under artificial milieus and repressive rules, but cultivating human being in life's natural flow;

-Abstaining from knowledge which destroys life, serving knowledge to life;

-Approving life, abstaining from the reduction of life;

-Not focusing on the specialization of one-sided human capacity, but rather providing human's existential unity;

-Desiring the unity of true, good, beauty and wisdom;

-Envisioning the harm and the benefit of culture;

-Using identity differences stemming from the historical, social, geographical and individual conditions in the service of identity richness instead of its destruction;

-Having capacity to judge itself and believing freedom which can only be relevant when it belongs to all human beings, an education which educates free human being who has his own life.

Key Words: Free education, culture, creativity, nature oriented, approval of life

ÖZGÜR BİR EĞİTİME İLİŞKİN BAZI İPUÇLARI

Özgür bir eğitimin bazı ipuçlarını vermeye çalıştığım bu bildiri, başlıca olarak şu soruların oluşturduğu bir çerçeve içinde sunulacaktır:

-Eğitim bir hak mıdır? Hak ise ondan vazgeçilebilir mi? Başka bir deyişle, bir eğitilmeme hakkı var mıdır?

-Eğitme yetkisi nereden alınır?

-Eğiten eğitilen ilişkisi özgür bir eğitimde nasıl olmalıdır?

-Eğitimin öğrenimle ilişkisi nedir?

Bu soruları, yukarıda verilen sıradan çok, aralarında mantıksal bağıntılar kurarak gidimli bir düşünce sürecinde yanıtlanmaya çalışacağım.

Yaşam, insanın en temel hakkıdır. Diğer tüm haklar hep bu temele dayanır. Böyle bir şey olarak yaşama hakkından vazgeçilemez, vazgeçilmemelidir. Burada kuşkusuz olgusal bir şey değil, olması gereken bir şey söz konusudur. Elbette insan kendini öldürebilir. Gereklilik, tüm haklar için geçerlidir. Gerekliliğin kanıtlanması da ancak reduktio ad absurdum yoluyla yapılacaktır. Daha açık bir deyişle, bir şeyin olmasının gerektiği, onun olmamasının saçma (bu konuşma bağlamında insani olmama) olduğu sonucunun gösterilmesiyle kanıtlanır.

Yaşama hakkıyla birlikte vazgeçilemez bir hak, özgürlük hakkıdır. Nasıl ki insan bedenini yok etme hakkına sahip değilse, aynı şekilde bedenini bir başkasının emrine verme, kendinin köle yapılmasına izin verme hakkına da sahip olmamalıdır.

Şimdi sorun, eğitimin de vazgeçilemez bir hak olup olmadığının ele alınmasına geldi. İnsan yavrusu, hayvanın tersine doğar doğmaz yalnız bırakılırsa, yaşayamaz, ölür. Onun bakıma ihtiyacı vardır. Demek ki bakım görme, doğrudan doğruya yaşamayla bağıntılıdır. Eğer çocuk bakılmazsa yaşama hakkından da yoksun kalacaktır. Bakım ise aynı zamanda bir eğitimi de birlikte getirir. Çocuğu doğuran ana, onun ilk bakıcısı ve eğiticisidir. Doğurma, dünyaya getirme ile eğitme arasındaki ilişkiyi, var etme, yaratma ile eğitme ilişkisi arasında kurduğu bağla Arapça ilginç bir örnek oluşturur. Arapçada Tanrı demek ola Rabb ile terbiye edici, eğitici demek olan mürebbi, aynı kökten gelen

akraba sözcüklerdir. Demek ki bu dilin başlangıcında halk duygusu, yaratma, meydana getirme ile eğitme arasında bir bağıntı görmüştür. Çocuğun yaşamının sürmesi ile onun bakım görmesi arasındaki kopmaz bağın devamında gelen eğitimin dolaylı olarak yaşama ile kurulan bu bağıntısı, eğitimin vazgeçilmezliğini ortaya koymaktadır. Eğitimin gerekliliği, eğitim olmazsa ne olurdu sorusunun yanıtıyla anlaşılır. Yanıt, kestirmeden söylendikte, insanın yaban yaşama geri dönüşü olarak verilebilir. Her kuşak eğitilmeye muhtaçtır. Bu nedenle eğitimin sürekliliği esastır.

İlk eğitimini ailede, ana babadan olan çocuk, belli bir yaşa geldiğinde okula gider. Bu kez onun öğrenim ve eğitimi öğretmelere bırakılır. Çocuğun "Ben okula gitmiyorum" deme hakkı yoktur. Çünkü o reşit değildir, kendi istenci burada belirleyici değildir; onun bir veliye, bir vasiye ihtiyacı vardır. Çocuk, yasal olarak reşit sayıldığı on sekiz yaşına dek ana babanın vesayeti altındadır. Ama bu vesayet de devletin işe karışabilmesi nedeniyle mutlak değildir. Ancak devletin müdahalesi de sınırlıdır Velilik veya vesayet süresi, eğitim bakımından Üniversite öncesine denk gelir. Okullar devletin denetiminde olmakla devletin belirlemeleri ile çocuğun velisinin istekleri birbiriyle çatışabilir. Bu durum, devlet sisteminin halk tarafında tümüyle içselleştirilmediği bizim gibi toplumlarda açıkça yaşanmaktadır. Sorun yalnızca bu çatışmayla sınırlı değildir. Devlet sistemini içselleştirmemiş velinin çocuğu, ergen olunca da bu kez aynı çatışma, ergenin kendisiyle yaşanır.

---

*Bu bildiride öne sürdüğümüz bazı düşüncelerimiz hakkında daha geniş bilgi için, diğerlerinin yanında başlıca olarak şu yazılarımıza bakılabilir: 1. "Özgürlük ve Sürekli Barış Yolunda Anarşizm"; *İnsancıl*, Şubat 2002, s.7-17. 2. "Eğip Bükmeyen Bir Eğitim Nasıl Olanaklıdır?" (*Arayışlar Felsefe Konuşmaları 1* adlı kitabımız içinde, İnsancıl Yayınları, 2003.) 3. Özgür Eğitim; *İnsancıl*, Kasım 2009, s. 15-17.

Sağlıklı demokrasilerde bu çatışmalar, tarafların toleranslı tutumlarıyla ortadan kaldırılabilir ya da toplum düzenine zarar vermeyecek tarzda yumuşatılabilir. Buna göre, gerek ailenin gerek devletin herhangi başka bir merciden eğitme yetkisi alması söz konusu değildir.

Eğitimin genel amacı, hayat kalitesini yükseltmek, insana daha iyi yaşama olanağını sağlamaktır. Ne türden olursa olsun toplumsal yönetim biçiminin amacı da toplumun mutluluğudur. Modern devlet yönetiminin bu amacına ulaşmak için başvurduğu başlıca bir araç eğitimdir.

Sağlıklı işleyen bir demokrasi, kültür düzeyinin yüksekliğiyle doğru orantılıdır. Bu da eğitimle gerçekleşebilir. Eğitim, kültür içinde biçimlenir. Özgür bir eğitim, özgür bir kültür içinde olanaklıdır. Böyle bir kültür de özgür bir toplumu gerektirir. Bilim, felsefe ve sanatın toplumu biçimlemesi değilse de onun art yöresini oluşturması, zora değil, ama ikna etmeye başvuran bir yönetim biçiminde gerçekleşir. İnsanın çekirdek halinde doğal olarak sahip olduğu yetilerinin onun doğasına uygun

biçimde gelişmesi, bu doğayı bozmayan bir kültür çevreninde uygulanabilecek bir eğitim tarzı ile ancak olanaklıdır. Böyle bir eğitim, özgürlüğün ancak bütün insanların hakkı olduğunda kendisi için geçerli olabileceğine inanan, kendi kendisini yargılayabilen, kendi yaşamını ele geçiren özgür bireyleri yetiştirmeyi amaç edinir.

Özgür bir toplumda özgür bir eğitimin nasıl olacağının ilkesel olarak belirlenmesi, eğitimde sakınılacak ve benimsenecek tutamak noktalarının ortaya konulmasını gerektirir. Buna göre ilkin doğaya dönük, doğal yeti ve güçleri birlikte geliştirmeye ve yaratıcılığa yönelten bir ilkeden söz ediyoruz. Bugünün kentlerinde her ne kadar, doğal çevrede eğitim yapma olanağı çok sınırlı ise de çocukların zaman zaman yalıtılmış, yapay çevrelerden dışarı çıkartılması yine de olanaklıdır. Çocuk hiç değilse evinin önündeki ağacın ne ağacı olduğunu bilecek kadar doğayı tanımalıdır. İnsan doğal olarak yaratır. Ancak bu yaratıcı gücün başarılı ürünler vermesi için eğitimle geliştirilmesi, biçimlenmesi gerekir. Eğitim, insanın doğasında, özünde çekirdek halinde bulunan yaratıcı yetileri ilkin keşfeder, sonra da en elverişlilerinin gelişip serpilmesini sağlar. Eğitim yoluyla insan, doğal olarak sahip olduğu yetileri kullanabilir hale getirir; böylece özünü gürleştirir, özgür olur. Batı dillerinde, Latince "libertas"tan gelen yaklaşık eş söylenişli "liberty" sözcüğünün bizdeki karşılığı olan "serbestlik" ya da "hürriyet"ten farklı olarak Türkçe "özgürlük" sözcüğünün özün gürleşmesi anlamını vermesi, özgür eğitimden anladığım şeyi açıkça ortaya koyuyor. Fakat hemen belirtmeliyim ki, özünü gürleştirmek anlamında özgür olmak için "serbestlik" de gereklidir. Serbestlik dış koşulu oluşturur. Ancak serbestliğin olmadığı ya da eksikli olduğu bir ortamda bile kendi özünü gürleştirebilenler serbest ortamın hazırlanmasında da rol oynar.

Eğitim, *Chomsky*'nin güzel bir benzetmesini kullanarak söylersek çiçeğe su vermek gibidir.** Hiç eğitim görmeyen insan da kendi kendine öğrenir. Çiçek nasıl ki büyümeye doğal olarak yetili ise, öğrenme becerisi de insan doğasında vardır. Eğitimle bu beceri geliştirilir, ona yön verilir. Önemli olan çocuğun edineceği bilgi ve beceriye ilgisini çekmektir. O zaman öğrenme isteği içten gelir; öğrenilen şey de kolay kolay unutulmaz. Öğretim ile eğitim arasında şu koşulla doğrudan bir bağ vardır: Öğretimle verilen bilgi, yaşamda kullanılabilirse, o zaman bu, aynı zamanda eğitim olur. Eğitim demek olan Yunanca "paideia" sözcüğü, "yol arkadaşlığı" anlamına da gelir. Öğretmen öğrenci ilişkisi, bir arkadaşlık, dostluk içinde sürdürülmelidir. Bu arkadaşlık, her iki tarafa da bir oyuna katılma hazzı vermelidir. Öğretmen ya da eğitici, öğrenme yolunda çocukla birlikte yürümelidir. Bu birlikte araştırma yolunda öğretmen de öğrenecektir. Bilginin yaşama hizmet etmesi, genel bir ölçüt olmalıdır.

Bu bağlamda üzerinde durulması gereken bir konu da uzmanlık eğitimidir. Kuşkusuz ihtiyaçların en iyi biçimde karşılanması için toplumda nitelikli işgücüne, dolayısıyla uzmana gerek vardır. Ama uzman, yalnızca belli bir işi yapan, başka bir şeyden habersiz biri olarak

yetiştirilmemelidir. Yalnızca uzman, tüm diğer yetileri köreltilmiş, sakat bir insandır. Dahası o, hayvan düzeyine indirilmiştir. Arı petek yapar, kunduz ev yapar; ama onlar başka bir şeyi yapamaz.

***Chomsky* şöyle diyor: "Geleneksel bir anlayış vardır eğitimde, aslında tam da hakkı verilmeyen bir anlayış: Öğretmek ediminin, bir şişeyi su ile doldurmaya değil, daha çok bir çiçeğin kendince büyümesine yardımcı olmaya benzediği anlayışı.", *Bilgi Sorunları ve Dil*, s. 160, Türkçesi: Veysel Kılıç, bgst Yayınları, 2009.

İnsan doğaca birçok yeti ile donatılmış olarak dünyaya gelir. Onlardan yalnız biri değil, fakat birkaçı eğitimle geliştirilmelidir. İnsan, yalnızca iş yapan bir araç değildir. O, hayattan tat almasını da bilmelidir. Bunun için de onun eğitimi çok yönlü olmalıdır.

İnsanın toplumun tamamlayıcı herhangi bir üyesi olmaktan birey ve kişi olmaya varması da ancak özgür bir eğitim sürecinden geçmesiyle olanaklıdır. Gerek coğrafi, gerek tarihsel-toplumsal-kültürel koşullardan, gerekse bireysel doğal ayrımlardan gelen her türlü kimliksel ayrılıkları, kişiliğin yok edilmesine yönelik değil, tersine onun zenginleştirilmesi doğrultusunda kullanan bir eğitim tarzı benimsenmelidir.

Özgür bir eğitim, herkes için ortak genel yöntemlerin yanında, kişiye özgü yöntem ve uygulamalara da ihtiyaç gösterir. Bu bakımdan en iyisi eski "mürebbiye sistemi"dir. Ancak zamanın koşulları, buna pek elverişli değildir. Öte yandan mürebbiye sistemi de çocuğun sosyal gelişimini sağlamada eksikli kalmaktaydı. Bu nedenle günümüzün okul eğitimi ile eski mürebbiye sisteminin olumlu yönleri birleştirilerek yeni bir tarz edinilebilir.

Bu amaçla sınıf öğrenci sayısı olabildiğince aşağı çekilir, böylece eğitmen-öğretmenin öğrencilerle bire bir karşılaşma olasılığı artar. Kuşkusuz sorun yalnızca sayısal değildir. Öğretmenin yetişmesi de ayrı bir sorundur. Ama bu geriye doğru götürüldüğünde, ilk öğretmenin ilk olması sorunu nasıl çözülecektir? Dolayısıyla burada köktenci bir tavır almak yerine, eğitimin her kademede hem eğiten hem eğitilen için sürekliliği ve karşılıklılığı temel alınmalıdır. Eğitimin bir hedefi de eğitilen çocuğun, belli bir yaştan sonra kendi kendisini eğitebilmesi becerisinin ona kazandırılmasıdır. Böylece eğitim ömür boyu sürebilir.

Okul eğitimi, sonuna dek kesintisiz sürdürülebilecek biçimde planlanmalıdır. Öğrenci yarı yolda bırakılmamalıdır. Her çocuğun başarılı olabileceği bir alan vardır. Onun için doğru alanın keşfedilmesi, eğitimcinin ödevidir. Bu doğru keşif çocuğun yarı yolda kalmasını önler. Sınav, öğrencinin önünde bir engel olarak konulmamalıdır. Sınavdan başarısız olsa da o, eğitimini sürdürülebilmelidir. Sınav, öğrencinin eğitiminin gidiş yönünü belirleme konusunda rol oynamalıdır.

Başka bir deyişle sınav, yol haritası olarak görülmelidir. Özellikle üniversite giriş sınavları gibi bir defada öğrencinin hayatını çok kesin biçimde belirleyen sınavlar kaldırılmalıdır. Kısacası sınav, hayat memat meselesi olmamalıdır.

Eğitim, üçlü bir temel üzerine birlikte inşa edilmelidir. Bunlar sağduyu, vicdan ve doğal hoşlanma duygusudur. Birincisi doğruyu, ikincisi iyiyi, üçüncüsü güzeli gösterir. Tüm insan başarıları, bu üç yetiyi simgeleyen üç ide başlığı altında toplanır. Ama bunların hiçbiri ne tek başına ne de insana doğal-toplumsal olarak verildiği biçimiyle bu işlevleri yerine getiremez. Ortak duyunun yanlışlarını bilgiyle gideren, sağlıklı anlama yetisi ya da akıl anlamındaki sağduyu, diğer iki yeti ile birlikte hareket edecek biçimde eğitilmelidir. Böylece o, doğru kararlar alabilecek, bilgiyi yaşamın hizmetine sokabilecek hale gelir. Vicdan da aynı şekilde eğitilmelidir. Aynı olay karşısında birbirine zıt tavır alan iki insanın her ikisinin de sözümona vicdanının sesini dinlediklerini sıkça duyarız. Vicdan da akıl gibi ortaktır, ama onların kullanımları ya da sesleri farklık gösterir. Birliği sağlayacak olan da yine eğitimdir. Bu iki yetinin eğitiminin, her insanın sahip olduğu doğal hoşlanma duygusu üstüne oturması gerekir. Doğal hoşlanma duygusu, uzun ve sürekli bir eğitimle estetik beğeni halini alır. O zaman o, güzeli algılayabilecek bir duygu yetisi olur. Doğruyu ve iyiyi doğru ve iyi yapacak olan da güzeldir. (Burada “doğru”, bilginin yaşamda kullanılması sırasında ona yüklenilen değer olarak kullanılmıştır.)

ÇOCUKLUKTAN BAŞLAYARAK KAZANILAN OLUMLU DÜŞÜNME YETİSİNİN ÇOCUĞA, AİLEYE VE TOPLUMA FAYDALARI

THE EFFECTS OF POSITIVE THINKING ON THE CHILD AND THROUGH HER/HIM ON THE FAMILY AND THE SOCIETY

Sevgi Karaca

Yaşam ve Eğitim Koçu

www.sevgikaraca.org

Divan Residence İstasyon Mah. 1421.Sk. C62 Blok İç Kapı No:176 Halkalı / İstanbul

sevkar57@gmail.com

ABSTRACT

Several scientific studies are showing that positive thinking has an effect on the physiology and psychology of the human being if this behavior is inhabited from early childhood. It has been observed that such people have stronger immune systems; they have a longer and happier private/family and business life. Basing on these facts, we should particularly focus on the behaviors of our children and try to make them realize that they can feel their hidden power via learning positive thinking/acting. This can be achieved basically through schools, where our children spend most of their times. So, during the school times we should teach our students how to deal with life via positive thinking. This education of course will be helpful thorough the education of the families in the same manner, which should be held after the school times. The details of the proposed plans for both child and family education are provided in my paper. I believe that with positive thinking we can change things and that we should act fast in this as Aldous Huxley said: "Why Not Start Now? Why not start with what we already have!"

1.GİRİŞ

Çocuk Vakfı'nın hazırladığı 2010 Çocuk Görüşü Raporu'nda, "İstiyoruz ki bizim kurmadığımız bir dünyanın kurbanı biz olmayalım" diyen çocuklarımızı, istedikleri gibi bir gelecek kurma fırsatı verecek eğitim kaynaklarıyla desteklemeliyiz. Eğitimde en önemli hedefimiz,

çocuklarımızın güçlerinin ve erdemlerinin farkına varmalarını sağlamak, iyimser düşünme ve eylemde bulunma becerilerini kazandırmak olmalıdır.

2. BULGULAR

Olumlu düşünme ve yararları üzerine birçok bilimsel çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan aşağıdaki bulgular öne çıkmıştır.

1. Dr.Martin Seligman küçük yaştaki çocuklara iyimser düşünme ve eylemde bulunma becerilerinin öğretilmesiyle, ergenlikte depresyon oranlarının yarı yarıya azaldığını ortaya koymuştur. (1, 2)

2. Dr. Candice Pert duygu iletilerini taşıyan "nöropeptitlerin" bağışıklık sistemindeki rolünü farkederek büyük bir çığır açtı. Dr. Pert,geniş yankılar uyandıran "Duygu Molekülleri (Molecules of Emotion: Why You Feel the Way You Feel) adlı kitabında beden-zihin ilişkisini açık bir biçimde ortaya koydu, (3)

3. Dr.Barbara Frederickson yaptığı çalışmalarla, pozitif düşüncenin insanların fiziksel ve zihinsel fonksiyonlarını olumlu yönde etkilediğini ve olumlu düşünen çocukların, düşünmeyenlere göre daha güçlü fiziksel ve zihinsel fonksiyonlara sahip oldukları gözlemlemiştir. (1, 2)

3. TARTIŞMA

3) Dr. Seligman'a göre düşüncelerimiz iki ana eğilim (*karamsarlık ve iyimserlik*) altında toplanır ve davranışlarımızı belirler. Bu bağlamda karamsarlar başarısızlıktan kendilerini sorumlu tutup bir engelle karşılaşınca hedeften vazgeçerken; iyimserler başarısızlığı içinde bulundukları koşullarla açıklayıp, direnerek yollarına devam ederler. (1, 2)

4) Dr. Pert'e göre "peptid" denen kısa amino-asit zincirlerinden meydana duygu taşıyan moleküller, beden ve beyin arasında gider ve gelirler. Nöropeptidler duygu iletilerini gerçek fiziksel değişiklikler yaratarak beyinden tüm vücuda taşırlar. Annenin nöropeptidlerinin plasentadan geçerek bebeğin kan dolaşımına girildiği artık biliniyor. Dolayısıyla olumlu düşünerek olumlu duygular üretip olumlu davranışlar kazanabiliriz.(3)

5) Dr.Frederickson, olumlu düşünebilen çocukların kazandıkları ruhsal ve fiziksel fonksiyonlar sayesinde daha uzun ve mutlu bir yaşam sürdürdükleri, güçlü bağışıklık sistemleri sayesinde hastalıklara daha az yakalandıkları, daha başarılı iş yaşamları olduğunu ve daha iyi evlilikler yaptıklarını ortaya koymuştur. (1, 2)

4.SONUÇ

Çocuğun büyüme çağı doğru davranışları öğretmek için en önemli yıllardır. İşte bu sebepten ötürü çocukluktan başlayarak öğretilen olumlu düşünme yetisinin önce birey, sonra aile ve sonra da toplumsal hayatımızı şu anda bulunduğu noktadan çok daha iyi noktalara taşıyacağı tartışılmaz bir gerçektir.

Olumlu düşünme yetisinin küçük yaşlarda kazandırılması, ancak profesyoneller tarafından hazırlanan bir eğitim programı ile hayata geçirilebilir. Çocuğun kendisini tanımasına yardımcı olacak yaratıcı drama teknikleri, ne istediğinin farkında olmasını sağlayacak hedef belirleme çalışmaları, olumsuz düşünce kalıplarını olumluya dönüştürme etkinlikleri ve çocuk hakları konusunda bilgilendirmelerin yer alacağı bu eğitim programı toplumun en küçük birimlerinden başlayarak hayata geçirilmelidir. Bunun için okullarımız, öğrenim saatleri içerisinde öğrencileri, okul saatleri dışında da aileleri eğitecek eğitim-kültür merkezlerine dönüştürülmelidir.

Onbeş yıllık eğitimci kimliğimle, okullarımızda ÖZDENETİM adı ile ders konulmasının faydalarına yürekten inanıyorum. Ekte konu başlıkları verilen bu ders çocuklarımızı öğrenilmiş her türlü negatif duyguya ve davranış alışkanlığına karşı koruyacak ve yaşayacakları hayatlarını daha mutlu yaşamalarına olanak sağlacaktır.(4, 5, 7, 8, EK.1)

İlköğretim çağındaki çocuklarımızın duygusal ve sosyal gelişimindeki en önemli etken okulu sevmesidir. Bunda etkili olabilecek insan öğretmendir. Eğitim alanında yaşanan hızlı değişimden geri kalmayan öğretmenler yetiştirme sisteminin de bu değişime ayak uydurması gerekiyor. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; tüm öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutum özelliklerini kapsayan, 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli geliştirilerek Talim ve Terbiye Kurulunun uygun görüşü üzerine Bakanlığın da onayı ile 2006 yılında yürürlüğe girmiştir. (6)

Öğretmenin asli görevi; Temel ve düşünme becerileri ile kişisel nitelikler bakımından donanımlı bireyler yetiştirmektir. Okuma, yazma, konuşma, dinleme ve aritmetik gibi ’Temel Beceriler’; yaratıcı ve eleştirel düşünme, karar verme, sorun çözme, hayal etme, nasıl öğreneceğini bilme ve muhakeme etme gibi ’Düşünme Becerileri’; bireysel sorumluluk, öz-saygı, kendine güven, sosyal olabilme, kendini yönetebilme ve dürüstlük gibi ’Kişisel Nitelikler’e sahip bireyler

yetiştirmekten sorumludur. Bu söylenilenler bütünüyle koçluk kavramlarıyla örtüşmektedir. Yapılan araştırmalarda koçlukla birlikte alınan eğitimlerin % 80 daha kalıcı olduğu ortaya konmuştur. Eğitimini aldığım koçluk öğretileri ve öğretmenlik mesleğinin kazanımlarıyla harmanlayarak hazırladığım EĞİTİM KOÇLUĞU PROGRAMI(OKUL-AİLE-SINIF İÇİ YÖNETİMİ) ile eğitim hayatımıza öğrencileriyle daha iyi iletişim kurabilecek, dinleyen,anlayan, değer veren, ne yapmak istediğini soran öğetmenler kazandıracaktır. Bu özelliklere sahip olduğundan şüphe duymadığımız öğretmenlerimiz bu program ile bu becerilerini daha da geliştirip, geniş oranda kullanabileceklerdir. .(4, 5, 7, 8, EK.2)

Ayrıca veliler için, okul saatleri dışında belirlenecek günlerde çocuklarını anlamaları ve birey olmalarını teşvik eden, aile içi doğru iletişime olumlu katkı için AİLE İÇİ DOĞRU İLETİŞİM adlı seminerin konu başlıklarını bulabilirsiniz.(4, 5, 7, 8, EK.3)

EK.1, EK.2 ve EK.3 tarafımdan en kısa sürede kitap haline getirilerek yayımlanacaktır.

"Şimdi başla! Şu anda bulunduğun yerde, elindekilerle başla" Aldous Huxley.. daha fazla zaman kaybetmeden başlamak dileğimle…

5. KAYNAKÇA

Bridge, Dr. B. (2008) ,Duyguların Eğitimi ,Beyaz Yayınları

Gordon, Dr.T. (2010) Etkili Anne Baba Eğitimi, Profil Yayınları

Goleman, D.(1996), Duygusal Zeka ,Varlık / Bilim Yayınları

http://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/Default.aspx

http://en.wikipedia.org/wiki/Candace_Pert

http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html

Kapsamlı Koçluk Eğitim Programı(The Coaching Institute-FaCoach Akademi)

Seligman, Dr. M. (2007) , Gerçek Mutluluk ,BTE Yayınları

EK.1) Dersin Adı:ÖZDENETİM

KONU BAŞLIKLARI:

A. Beynimiz ve Yapısı
    a. Beynimiz Nasıl Çalışır?
    b. Sağ ve Sol Beynimizin Özellikleri
    c. Sağ ve Sol Beynimizin Uyumlu Çalışmasının Önemi
    d. Çoklu Zeka Kavramı İle Tanışma
B. Duygusal Zeka

a. Duygusal Zeka Nedir?
b. Temel Duygularımızla Tanışma
i. Sevgi
ii. Öfke
iii. Üzüntü
iv. Korku
v. Zevk
vi. Taşkınlık
vii. İğrenme
viii. Utanma

C. Erdemler
a. Bilgelik ve Bilgi
b. Cesaret
c. Sevgi ve İnsanlık
d. Adalet
e. Ilımlılık
f. Maneviyat ve Aşkınlık

D. Dinlemenin Önemi

E. Duygularımızı Eğitebilirmiyiz?
a. Duygu Cehaleti nedir?
b. Duygular Kontrol Edilebilir mi?
c. 3D Kuralı İle Tanışma
d. Karamsarlık Öğreniliyor mu?
e. İyimserlik Öğrenilebilir mi?
f. Karamsarlıktan İyimserliğe Geçiş
i. İyimserliği Koruma Uygulamaları
g. Empati Nedir?
h. GROW Yöntemi ile Problem Çözmeyi Öğrenme
i. Okul Kuralları ve Uyum
j. Duygusal, Bilişsel ve Davranışsal Becerilerimizin Farkına Varma

F. Özbilinç Nedir?

G. Karar Verebilme ve Faydaları

H. Kendini Kabul Etme ve Sevme

İ. Kişisel Sorumluluk

J. Grup Dinamiği ile Tanışma

K. Uygulamalar

L. Çocuk Hakları

EK.2) ÖĞRETMENLER İÇİN EĞİTİM KOÇLUĞU PROGRAMI(OKUL-AİLE-SINIF İÇİ YÖNETİMİ)

Eğitim programı öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri olan aşağıdaki 6 ana yeterlik göz önüne alınarak hazırlanmıştır.

1. Kişisel ve mesleki değerler- mesleki gelişim

2. Öğrenciyi tanıma

3. Öğretme ve öğrenme süreci

4. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme

5. Okul, aile ve toplum ilişkileri

6. Program ve içerik bilgisi

A. Koçluk nedir? Koçluk Öğretileriyle Tanışma

1. Etkin Dinleme Yapabilme,Dinlemenin Yedi Yolu

a. Sessizlik

b. Duymak

c. Geri Yansıtmak

d. Sezgi

e. Farketmek,Tanımlamak/Netleştirmek

f. Açıklamak

g. Teşvik Etmek

B. İleri Düzey Koçluk Becerileri

1. Güçlü Sorular Sorabilme ve Uygulamalar

2. Güçlü Gözlemler ve Uygulamalar

3. Güçlü Ricalar ve Uygulamalar

C. Öğrencileri Yapılandırmak

1. Güçlü Yanlarına Odaklanmak

2.Öğretmenin Gerçeği ve Öğrencinin Gerçeği kavramları

3.Takdir Edebilmek

4.Uyumu Yakalamaya Çalışmak

5.Öğrenciyi Mahsur Bırakan Alışkanlık ve Davranış Kalıplarını farketmek

6.Öğrencinin İlerlemesini Sağlayan Alışkanlıklar ve Davranış Kalıplarını Farketmek

D. Öğrencinin Uygun Hedef ve Kariyer Planlarının Belirlemesine Yardımcı Olma

1. Stratejik Planlama ve Aşamaları

2. Öğrenci Kişisel Farklılıkları, potansiyelleri,yetenekleri ve İsteklerini Dikkate Alma

3. Stratejik Adımları Oluşturma

E. Öğrencinin İlgi ve İhtiyaçlarını Dikkate Alma

1. Olumlu Dil Kalıpları ile Yaklaşım

2. Olumsuz Dil Kalıplarını farketme ve Olumluya Dönüştürme

3. Öğrenciyi Zaman Yönetimi ile Tanıştırma

4. Öğrencinin Davranışlarını Yönetebilmesine Yardımcı Olma

4. Empati Kavramı ve Uygulamalar

5. Kişisel Farklılıkları, potansiyelleri,yetenekleri ve İsteklerini Dikkate Alma

F. Öğrenci Ailesini Tanıma

1. Aile İlişkilerinde Tarafsızlık

2. Aile Katılımını ve İşbirliğini Sağlama

G. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

1. Öğrencinin Öğrenmesini Ölçme Teknikleri ve Uygulamalar

2. Öğrencini Duygularını Ölçme Yöntemleri ve Uygulamalar

EK.3) Seminerin Adı: AİLE İÇİ DOĞRU İLETİŞİM

A. Beynimiz ve Yapısı
    a. Beynimiz Nasıl Çalışır?
    b. Sağ ve Sol Beynimizin Özellikleri
    c. Sağ ve Sol Beynimizin Uyumlu Çalışmasının Önemi
    d. Çoklu Zeka Kavramı İle Tanışma
B. İyimser / Kötümser Anne-Babalık
    a. Öğrenilmiş İyimserlik
    b. Öğrenilmiş Kötümserlik
    c. Öğrenilmiş Davranış Kalıpları Kavramı ile Tanışma
    d. Aile İçi Öğrenilmiş Davranış Kalıplarını Fark Etme
    e. Negatif Davranış Kalıpları Olumluya Dönüşebilir mi?
        i. Olumlama Uygulamaları
    f. Çocuğunu Birey Olarak Kabul Etmek
        i. Çocuğun Birey Olmasının Başarısına Etkisi
C. Etkili Dinleme Nedir?
    a. Ben - Sen Mesajları Arasındaki İnce Çizgi

b. Sen Mesajlı konuşmaya Geçiş
   i. Ben Mesajlı Konuşma Uygulamaları
   ii. Etkili Dinleme Uygulamaları

D. Uygulamalar

BÖLÜM 22

Halk Eğitimi ve Yaşam Boyu Öğrenme

GENÇLER İÇİN YAŞAM BECERİLERİ EĞİTİMİ MODELİ*

LIFE SKILLS EDUCATION MODEL FOR YOUNG PEOPLE*

Emine Özmete

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü

Plevne Cad. Aktaş Kavşağı Altındağ/Ankara

E-posta:eozmete@yahoo.com

ÖZET

Beceri, bir insansal kaynaktır ve yaşamın her döneminde amaçlara ulaşmaya ve istekleri karşılamaya katkıda bulunur. Özellikle çocukluk ve gençlik döneminde, bireyler yaşamdaki birçok faaliyeti gerçekleştirmek için kavramsal, psiko-motor, duygusal becerilere ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle, yaşam becerilerinin geliştirilmesi ancak başarılı bir yönetim süreci ile gerçekleşir. Gençler bu süreçte, yaşama yön veren değerleri, tutumları ve amaçları belirleme, karar verme, problem çözme, planlama, uygulama, değerlendirme ve iletişim kurma gibi önemli yaşam becerilerini kazanabilirler. Böylece kendilerini keşfedebilir ve sorunlar ile nasıl başa çıkabileceklerini öğrenirler. Bu noktada yaşam becerileri eğitimi, çocukları verimli ve tatmin edici bir yaşama hazırlayan; mental, fiziksel ve sosyal açıdan gelişmeyi sağlayan bir süreçtir.

Bu araştırmada, Ankara'da pilot okul olarak seçilen Atatürk Anadolu Lisesi'nde hazırlık sınıfına ve 9. sınıfa devam eden 121 öğrenciye (14-16 yaş aralığında) yaşam becerileri eğitimi programı uygulanmıştır. Öncelikle öğrencilerin eğitime ihtiyaç duydukları yaşam becerileri konularını belirlemek için yaşam becerileri ölçeği geliştirilmiş ve anket olarak gençlere uygulanmıştır. Ön-test sonuçlarına göre geliştirilen yaşam becerileri eğitimi modülleri öğrencilerin tam katılımı sağlanmaya çalışılarak tamamlanmıştır. Yaşam becerileri eğitimi programından sonra uygulanan sontest verileri ile öntest verileri karşılaştırılmış, böylece eğitimin etkisi ortaya konulmuştur. Bu projede yaşam becerileri eğitimi programı (i) Kişisel gelişim, (ii) Sağlık becerileri, (iii) Aile yaşamı, (iv) Tüketici eğitimi ve finansal planlama, (v)Kariyer planlama olmak üzere beş esas başlık altında uygulanmıştır. Araştırma sonucunda İstatistiksel analizler ile eğitimin gençlerin yaşam becerilerinin gelişmesinde yararlı ve etkili olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler*: Yaşam Becerileri Eğitimi, Yaşam becerileri, Gençler*

ABSTRACT

Skills which are human resources, contribute to achievement of aims and fulfillment of desires in all phases of life. In realization of most of the activities in life, individuals may require one or more of the skills of cognitive- knowledge, intelligence and reasoning-, psychomotor- muscular activity associated with mental processes and the ability to do physical work -or affective- emotions and feelings, especially in childhood and youth period. Thus, development of life skills can only be possible with a successful management process. Young acquire vital life skills like determination of values, attitudes and goal orientation, decision making, problem solving, planning, implementation, assessment and communication. Thus individuals can discover themselves and learn how to cope with problems. At this point, life skills education is a process that it is to help people cope with daily problems in a successful manner. Thus it provides for their development. In other words, life skills training are training for life.

*Bu çalışma TÜBİTAK-SOBAG grubu tarafından desteklenmiş ve 2004-2009 tarihleri arasında yürütülmüştür.

*The research supported by TÜBİTAK-SOBAG between 2004-2009 years.

A life skills education program shall be developed and implemented with this research. Ankara Atatürk Anadolu High School had been selected as the pilot school for the education and research program,. In order to ensure that the high school education term and project term are simultaneous preparatory class or 1st year students had been included into the study. Involvement level of subject students of the study in life skills development and the life skills that the students wish to develop by education shall be determined with a questionnaire (pre-test) to be applied. In line with the outputs thereof; development and implementation of a “life skills education program” is targeted with the consideration of the education programs being implemented abroad. Life skills education shall be provided by specialists in their fields under the headings of personal development, health, family life, consumer education and financial planning, career planning and business life in general. A questionnaire (post-test) shall be applied in order to assess the influence of life skills training on the development of life skills of the young and the level of their involvement with life skills. The influence of life skills education shall be interpreted comparatively for both prior to and after the education, and an applicable “life skills education program” shall be developed so as to prepare the youth of Turkey for the future.

Keyword: Life Skills Education, Life Skills, Young

GİRİŞ

Gençlerin insansal, ekonomik ve çevresel kaynakların farkında olarak, hoşgörü, saygı ve sevgiye dayalı iletişim ile yaşamlarındaki sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan geçiş dönemlerini başarılı bir şekilde yönetebilmeleri için desteklenmeleri gerekmektedir. Gençlerin yaşamlarında sürdürülebilir bir iyileşme ve gelişme oluşturulabilecek, daha sonraki yaşam dönemlerinde kaliteli ve tatmin edici bir yaşama olanak sağlayabilecek bu destek, gelişmiş ülkelerde "yaşam becerileri eğitimi programı" ile gerçekleştirilmektedir. Son yıllarda, dünyada bilimsel çalışmalar ile desteklenen "yaşam becerileri eğitimi" olgusu birçok disiplini içeren geniş kapsamlı bir yaklaşım olarak dikkati çekmektedir.

Günümüze değin yaşam becerilerine ilişkin araştırmalarda yapılan farklı yaşam becerileri kavramı tanımları şu şekilde açıklanabilir:

> *Yaşam becerileri*, insanların günlük yaşamın sorumlulukları ile başa çıkabilmelerine yardımcı olacak, öğrenmeye dayalı bir davranış biçimidir.
>
> *Yaşam becerileri*, insanın entelektüel gelişme sürecinin sorumlulukları ile uyumlu bir şekilde başa çıkabilme becerileridir (Spence, 2003).

Beceriler, yaşamın her döneminde amaçlara ulaşmaya katkıda bulunur. Bireyler yaşamdaki pek çok faaliyeti gerçekleştirmek için kavramsal, psiko-motor, duygusal becerilere ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle, yaşam becerilerinin geliştirilmesi ancak başarılı bir yönetim süreci ile gerçekleşir. Bireyler yönetim sürecinde yaşama yön veren değerleri, tutumları ve amaçları belirleme, karar verme, problem çözme, planlama, uygulama, değerlendirme ve iletişim kurma gibi önemli yaşam becerilerini kazanırlar. Böylece, bireyler kendilerini keşfedebilir ve sorunlar ile nasıl başa çıkabileceklerini öğrenirler.

Yaşamın zenginleştirilip güçlendirilmesi amacı ile becerilerin bilinçli olarak geliştirilmesi, bireysel potansiyelin tümüyle kullanılması yolunda önemli bir adımdır. Her bireyin içinde yaşam boyu süren bir öğrenme ve yaratma gücü vardır. Bireylerin yaşam becerilerini geliştirmeye olan ilgi ve motivasyonlarını artırmak için en önemli yatırım ise eğitimdir (Goldsmith, 2000).

1.1. Sürdürülebilir Eğitim Kalitesi ve Yaşam Becerileri İlişkisi

Bilgi ve teknoloji toplumu, her alanda daha nitelikli ve değişime ayak uydurabilecek etkili bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle eğitim alanında yapılan reform çalışmaları, gelecekte her açıdan daha donanımlı bireyleri yetiştirmeyi ve eğitimin kalitesini artırmayı hedeflemektedir. Eğitim kalitesi ise; sosyal ve ekonomik dönüşüm geçiren toplumların buna uyum sağlamasını destekleyen

dinamik bir süreçtir. Eğitimde gelecek oryantasyonlu düşünme ve davranma gücü toplumların geleceğinin şekillenmesi açısından gün geçtikçe daha fazla önem kazanmaktadır. Bugün kaliteli eğitimin sürdürülebilirliği, kadın ve erkek olmak üzere toplumdaki tüm bireylere ulaşılabilmesine ve küresel toplumda tüm bireylerin bu eğitim hakkından eşit olarak yararlanabilmesine odaklanmaktadır (Anonymous, 2003).

UNESCO'nun Paris'te açıkladığı raporda; **"***Herkes için kaliteli eğitim yaşam becerilerinin geliştirilmesine dayanmaktadır."* prensibi ortaya konulmuştur (Anonymous, 2005). Bu amaçla UNESCO kaliteli eğitimin belirleyicilerini, bireysel öğrenici ve eğitim sistemi düzeyinde10 temel faktör ile tanımlamıştır (Anonymous, 2004).

*Bireysel öğrenici düzeyinde kaliteli eğitim***:**

1) *Toplumda eğitilmemiş tüm bireyleri belirleyerek, eğitim ihtiyacını karşılama*
2) *Eğitim alacak bireylerin bilgi ve deneyimlerinin farkındalığını kazandırma*
3) *Kaliteli eğitime ve ihtiyaca uygun geçerli eğitim içeriği oluşturma*
4) *Pek çok program ve öğrenme süreçlerini kullanma*
5) *Eğitim kurum ve kuruluşlarının sosyal, psikolojik ve fiziksel ortamını iyileştirme, geliştirme*

Sistem düzeyinde kaliteli eğitim:

6) *Yasalar ile kaliteli eğitim sisteminin düzenlenmesi*
7) *Geçerli ve yararlı politikaların uygulanması*
8) *Kaliteli eğitim sistemini kurgulayacak yönetici ve liderlerin eğitilmesi*
9) *Eğitim ile ilişkili insansal ve materyal kaynakların yeterli hale getirilmesi*
10) *Ölçme ve değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesi*

Kaliteli eğitim; eğitimde yaşam becerileri yaklaşımını, sürdürülebilir gelişme için eğitimi, sürdürülebilirliğe göre eğitimin yeniden düzenlenmesinde becerilerin kullanılmasını içerir. Bu anlamda farklı becerileri öğrenme; bireyleri aile ve toplumda (iş yaşamı, toplum ile ilişkiler vb.) daha başarılı bir yaşama hazırlar. Eğitim sürecinde öğrenciler, donanımlı ve güvenilir bir öğrenme ortamında yaşam becerilerinin farkına varır, bunları geliştirir, kullanır ve uygular.

Yaşam becerileri, bireylerin hem aile, hem de iş yaşamına uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktadır. Özellikle yaşam becerileri ile donanımlı gençlerin iş yaşamlarında başarılı olmaları; ailenin ekonomik stabilitesine katkıda bulunur, toplumdaki yoksul ve zengin arasındaki ekonomik bölünmeyi azaltır. Aynı zamanda gençlerin gelecekte toplumsal kararlara katılabilmelerini ve sosyal açıdan olumlu değişim süreçlerine katkıda bulunmalarını destekler. Böyle bir durumda yaşam becerilerini öğretme ve öğrenme yöntemleri, hem kaliteli eğitimin hem de sürdürülebilir gelişme için eğitimin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Sürdürülebilir gelişme için en iyi eğitim, kaliteli eğitimdir.

Yaşam becerilerinin geliştirilmesi açısından gençler özellikle üzerinde durulması gereken özel bir gruptur. Çünkü gençlerin ihtiyacını karşılayacak olan yaşam becerileri eğitimi, insani gelişme sürecine ilişkin temel görevleri başarmayı içermektedir. Gerçekte, modern toplumlarda gençlerin

sağlıklı, kaliteli bir şekilde yaşamasını ve gelişmesini sağlayabilecek önemli yaşam becerilerinin neler olduğu ve nasıl geliştirilebileceği tartışılmaktadır. Bu noktada eğitim programlarına, yaşam ile başa çıkabilme becerilerinin ayrılmaz öğe olarak dahil edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Yaşam becerileri; gençlerin yaşamlarını başarılı bir şekilde yönetebilmelerini ve değişik yaşam olaylarına uyum gösterebilmelerini sağlamaktadır.

Yaşam becerilerinin gelişebilmesi için hem formal hem de informal bilgiye ihtiyaç duyan bireyler, yaşam becerileri eğitimi sayesinde günlük sorunlar ile başarılı bir şekilde başa çıkarak kendilerini geliştirmekte; bir anlamda yaşama hazırlanmaktadırlar.

Diğer bir deyişle "yaşam becerileri eğitimi", yaşam için eğitimdir. Bireyler bir yandan yaşam becerilerini geliştirirlerken, diğer yandan fiziksel ve duygusal refahları için gerekli olan temel becerileri öğrenirler. Bu temel beceriler bireyleri; öğrenmeye, düşünmeye, hissetmeye, değerlendirmeye ve faaliyete geçirmeye motive eder (Larson ve Cook, 1985).

Çünkü artık günümüzde insan modelini belirleyen özellikler; etkili iletişim, kendi başına öğrenebilme, sosyal beceriler (sorumluluk alma), takım çalışması, etkin ve verimli düşünme becerileri (sorun çözme ve kritik düşünme), bilgi ustalığı (bilgiye ulaşabilme, kullanabilme ve yeni bilgi üretebilme) ve yaşam boyu öğrenme becerilerini içerir.

Son yıllarda uygulanan yaşam becerileri eğitimi programları; gençleri yaşama hazırlamada önemli olan arkadaşlık, değerlerin açıklanması, konuşma, planlama, sağlığı koruma ve iyileştirme, zaman yönetimi, dinleme gibi becerilerin geliştirilmesine odaklanmaktadır. Gençlere temel yaşam becerilerini kazandırmak amacı ile uygulanan eğitim programı; psiko-sosyal, fiziksel, mesleki, cinsel, kavramsal, moral, benlik ve duygusal alanları içermektedir (Anonymous, 2001). Özellikle çocukluk ve gençlik döneminde öğrenme ve davranma konusundaki teoriler, yaşam becerilerinin temellerin ortaya koymaktadır. Bu teoriler yaşam becerileri eğitimi yaklaşımının teorik ve uygulama temellerinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır.

1.2.Yaşam Becerileri Eğitimi Programının Uygulama Temelleri

Yaşam becerileri eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinde sıklıkla yanıt aranan sorular şunlardır:

- Yaşam becerileri yaklaşımı tam olarak nedir?
- Sağlıklı bir gelişimi sağlayan ve riskleri minimize eden kritik yaşam becerileri nelerdir?

Bu anlamda yaşam becerileri eğitimi programı; beceri geliştirme, sosyal ve gelişimsel görevler ile ilişkili bilgi ve içeriğe odaklanma ile öğretim ve öğrenimde etkileşime dayalı yöntemleri kapsamaktadır. Yaşam becerileri eğitimini planlayanlar; programa ilişkin eğitimleri kimin, hangi

ortamda vereceğine karar vermelidir. Bu eğitim programlarının geliştirilmesi süreci; çeşitli pedagoji ve öğrenme stratejilerinin belirlenmesini, bu stratejileri geliştiren uzmanların da yaşam becerileri eğitimini almasını hedeflemektedir. Bu anlamda yaşam becerileri eğitimi programı; yaşam becerilerinin tanımlanmasını, bilgiye dayalı içerik ve etkileşime dayanan öğretme yöntemlerini belirleyerek becerilerin değerlendirilmesini ve eğitim programının uygulanmasına ilişkin metodolojileri içermektedir. Bu süreçte; çocukluk ve gençlik döneminde gelişme teorisi, çoklu zekalar teorisi, bilişsel problem çözme teorisi, sosyal öğrenme teorisi ve sosyal bilişsel teori, problem davranışı teorisi, sosyal etki teorisi, direnç gösterebilme ve risk teorisi, yapısalcı psikoloji teori, nedenli eylem teorisi, değişim teorisi gibi gelişim teorilerinden yararlanılmaktadır (Şekil 1).

Yaşam Becerilerini Tanımlama

Gençlik dönemi üzerinde yapılan araştırmalarda yaşam becerileri; sosyal yetkinlik, şiddeti önleme ve genel sağlık gelişimine odaklanarak aşağıdaki şekilde sınıflandırılmaktadır.

- Sosyal bilgi, algılama, duygusal olarak içe kapanma ya da açılma, belirli bir bakış açısına göre düşünme, bireylerarası nedensellik, bireylerarası problem çözme ile ilişkili beceriler.
- İşbirliği, savunma, sorumluluk, empati ve benlik kontrolü.
- Sosyal etkileşim ve girişimcilik becerileri, konuşma becerileri, çatışma – çözüm ve problem çözme becerileri, öfke – kontrol becerileri.
- Karar verme, problem çözme, yaratıcı düşünme, kritik düşünme, iletişim, bireylerarası ilişkiler, benlik farkındalığı, empati, duygular ve stresle başa çıkma becerileridir.

Mangrulkar ve arkadaşları (2001) ise insani gelişme ve sağlık bağlamında yaşam becerilerini sosyal, bilişsel ve duyguları yönetme becerileri olmak üzere 3 grupta incelemiştir (Şekil 2) . Bu gruplandırmaya göre yaşam becerileri birbirinden ayrı düşünülemez. Her biri Birbirini tamamlar ve destekler. Örneğin gençlerin sosyal yetkinliğini artırmayı hedefleyen bir eğitim programında; öğrencilere iletişim becerileri (sosyal beceri), sosyal durumları farklı yollar ile analiz edebilme yeteneği (bilişsel beceri), herhangi bir sorun çıktığında tepkilerini yönetebilme becerileri (duygular ile başa çıkma becerileri) de öğretilebilir. Her bir beceri grubu, çeşitli problematik durumlarla başa çıkabilmek için bireye katkı sağlar (Mangrulkar vd., 2001).

Sosyal becerilerin geliştirilmesi

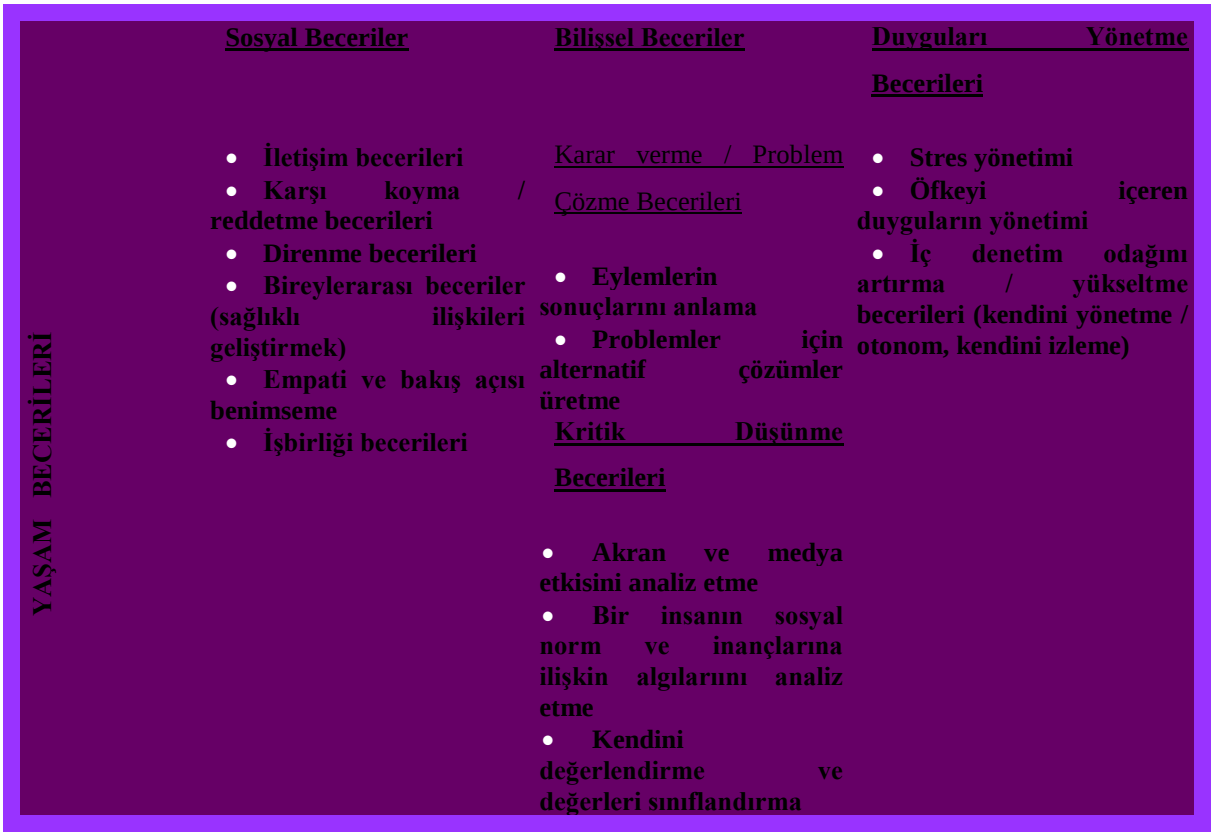
Gençlik dönemi; bireyin ailesi, akranları ve çevresindeki diğer bireyler ile oldukça karmaşık ilişkiler kurduğu, oldukça mücadele içinde geçen, bir anlamda yaşama yeniden hazırlanma dönemidir. Etkili sosyal ilişkiler; ev, okul ve iş alanlarında başarı için kritik bir faktördür. Sosyal beceriler yaklaşımı davranışsal çıktılar ile doğrudan ilişkilidir. Gençlik döneminde şiddet ve ağır suç işlemenin en önemli belirleyicisi çocukluktaki antisosyal davranışlardır. Ayrıca yapılan araştırmalar gençlerin yaklaşık yarısının, arkadaşları tarafından reddedildiğini ortaya koymuştur. Reddedilen bu gençler, yaşları ilerledikçe daha da artan saldırgan tutumlar ile tepki verme eğilimi gösterirler. Böylece sosyal

beceri açığı yaşayan gençlerin akranlarından izole ve sağlıksız davranış göstermeleri de desteklenmiş olur.

Bu nedenle bu çocuklar; oyuncaklarını paylaşmayı bilmez, akranları ile hoşça vakit geçiremez, arkadaşları ile birlikte oyun oynayamaz, kavga ettiği için cezalandırılır ve gençlik döneminde alkol ve uyuşturucu bağımlısı olarak karşımıza çıkabilir.

1. Çocukluk ve Gençlik Döneminde Gelişme Teorisi	• **Erken ergenlik (10-14); bireyin benlik imgesi, özet düşünebilme ve problem çözebilme yeteneği bu yaşlarda var dır. Bu nedenle beceri ve olumlu alışkanlıkların kazandırılması için bu dönem çok önemli fırsat niteliğindedir.** • **Erken ve orta ergenlikte sosyal alanı içinde birey; akranların ve aile dışındaki diğer bireylerin çeşitli eylemleri ile yeni durumlara tanık olur.** • **Beceri ve yetkinlikleri geliştirmek; bireyin gelişimsel ve otonom bir birey olarak benlik duygusu için izlemesi gereken oldukça önemli bir yol olarak tanımlanmaktadır.**
2. Duygusal Zeka Kapsamında Çoklu Zekalar Teorisi	• **İnsan zekasının daha geniş ele alınması, farklı öğrenme şekillerini kapsayan çeşitli öğrenim yöntemlerinin kullanılmasını sağlar.** • **Duyguları yönetme, bireyin kendisinin ve başkalarının hislerini anlaması insan gelişimi için önemli olup; okuma ya da aritmetik gibi yollarla çocuklara öğretilebilir.**
3. Bilişsel Problem Çözme Teorisi	• **Yetersiz problem çözme becerileri, yaşam becerileri programının bir açısı olarak problem çözmeye odaklanan sosyal davranışların eksikliği ile ilişkilidir.** • **Gelişimsel süreçlerin daha erken aşamalarında (çocukluk, erken ergenlik) bireylerarası ilişkilerdeki problemleri çözmeyi öğretmek, en etkili olanıdır.** • **Yaşam becerilerini öğretme, çocuğun model alma, gözlemleme ve sosyal etkileşim gibi çeşitli öğrenme davranışları doğal süreçler ile gerçekleşir.** • **Çocuklar benlik kontrolü, stresi azaltma, kendini yönetme ve karar verme gibi olumlu davranışlara yönlendiren içsel becerileri geliştirmeye ihtiyaç duyarlar.** • **Davranışlar; bireylerin değerleri, inançları, tutumları ve bu davranışlar konusunda arkadaşları ve ailesinin algılarından etkilenir. Bu nedenle değerlerin açıklanması ve kritik düşünmedeki beceriler (bireyin, kendisi ve sosyal çevresinin değerlerini değerlendirmesi) yaşam becerileri programlarının önemli bir konusunu oluşturmaktadır.** • **Çocuk ya da ergenler sağlıksız davranışlar sergilemede etkili olan akranların ve toplumun baskılarına uğramadan engellenebilir. Böylece erken müdahale sağlanmış olur.** • **Problem davranışını azaltmada çocuklara karşı koyma becerilerini öğretme; davranışın olası olumsuz sonuçları konusunda bilgilendirme ya da bu sonuçlar konusunda çocukları korkutmaktan daha etkili bir yöntemdir.** • **Sosyo-bilişsel beceriler, sosyal yetkinlik, problem çözme becerileri; davranışlar için birer arabulucu olarak hizmet eder.** • **Bu spesifik beceriler, gençlerin güçlüklere tepki göstermesi ve daha dirençli bireyler olarak kategorize edilmesine yardımcı olacak iç faktörlerin yaşam becerileri programı kapsamında geliştirilmesidir.**

Şekil 1. Yaşam Becerileri Eğitim Programı Teorik Temellerinin Uygulanması



Şekil 2. Mangrulkar ve Arkadaşlarına Göre (2001) Yaşam Becerileri

"Sosyal beceriler eğitimi" olası ve kaçınılmaz sosyal uyuşmazlık ve çatışmalara yönelik olumlu sosyal becerileri artırmaya odaklanır. Bu beceriler artırılırken, öfke gibi olumsuz duygular azaltılarak kontrollü hale getirilir (Mangrulkar vd., 2001).

Bilişsel becerilerin geliştirilmesi

Yaşam becerileri eğitimi ile ilgili pek çok gençlik programı problem çözme ve karar vermeyi içeren bilişsel beceriler ile sosyal becerilere bir arada vurgu yapmaktadır. "Problem çözme", mevcut durum ve gelecekte olması arzu edilen arasındaki boşluğu kapatmak amacı ile harekete geçme olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç; karar verme mekanizmaları için olası eylem, problem için çözüm ya da en iyi alternatif çözümü bulabilme yeteneğini gerekli kılar. Bandura'nın sosyal öğrenme teorisine göre gelişimsel zorluklar yaşayan insanlar; amaçlarını saptama ve bu amaçları yerine getirebilme konusunda daha az beceriye sahip insanlardır. Shure ve Spivack'ın çalışması da sağlıklı gelişim için problem çözme ve amaç saptamanın önemini desteklemektedir. Yaşam becerilerine odaklanan bazı çalışmalar; çocukların akranları ve medyadan aldıkları mesajları eleştirel olarak

değerlendirebilmelerinin, akranların ve medyanın olumsuz etkilerine direnmeye katkı sağladığını ortaya koymuştur. Bilişselliğin önemli bir açısı da; bireylerin kendini değerlendirmesini, faaliyetleri ile ilişkili değerleri üzerinde bu sorgulamayı yansıtabilmesidir. Bilişsel beceriler; bireyin yaşamını etkileyecek sonuçları doğru bir şekilde belirleyerek, yaşama istediği gibi yön verebilmeyi içerir. Kendi yaşamlarının göreceli olarak önemli olduğuna inanan bireyler daha olumlu hareket etme, daha yapıcı ve olumlu sonuçlara götürecek sağlıklı davranışlar gösterme eğilimindedirler (Mangrulkar vd., 2001).

Duyguları yönetebilme becerilerinin geliştirilmesi

Kendini yönetme/otonomi ve stresi kontrol altına alabilmeyi öğrenerek duyguları yönetebilme becerilerinin geliştirilmesi; yaşam becerileri programının önemli bir alanıdır. Duyguları yönetebilmeyi sağlayan bilişsel beceriler; duygusal ve psikolojik koşulları hedef alır ve duygusal kontrolü sağlayan becerileri geliştirmeye odaklanır. Duygusal olarak rahatlama teknikleri, gençlerin yaşamlarındaki provokasyon ile etkili bir şekilde baş edebilmelerini ve bu konuda etkili düşünebilmelerini sağlar.

Bilgi / İçerik Alanlarını Belirleme

Bazı araştırmalar, önemli davranışlar için becerileri geliştirmeyi hedefleyen ve normatif içeriğe sahip eğitim programlarının daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Gençler ile ilgili yaşam becerileri eğitimi programının içeriğinin doğru ve kapsamlı olması (örneğin cinsellik, madde bağımlılığı, beslenme ve bireylerarası çatışmalar) konuya ilişkin yeni bir bakış açıları geliştirmeyi sağlar. Bu nedenle yaşam becerileri eğitim programlarında gençlerin neyi düşünmeleri gerektiğinden çok nasıl düşünmeleri gerektiği üzerinde durulmalıdır. Diğer yandan değerler ve inançlar her programın özünde saklı kalan diğer önemli belirleyicilerdir. Bu eğitim programlarında değerlerin, vatandaşlık bilincinin yeni nesillere aktarılması temel bir amaç olabilir. Yaşam becerileri programları sosyal normlar ve akran etkisi konusunda kritik değerlendirme yapmayı kolaylaştırmalı ve gençlerin kendini değerlendirme yolu ile değerlerini ve bireysel anlamlarını keşfetmelerine yardımcı olmalıdır. Bu nedenle günümüze değin yapılan araştırmalar ve tartışılan teoriler, yaşam becerileri eğitimi programlarında spesifik bilgi çeşitlerinin bulunmasını desteklemektedir (Şekil 3)(Mangrulkar vd., 2001).

Yaşam Becerileri Eğitimi Programının		**Bilgisel İçerik Örnekleri**
		• **Kalıplar, inançlar, toplumsal özellikler ve şiddeti destekleyen bilişsel yanılgılar** • **Çatışmaların potansiyel durumlarını saptama** • **Toplumsal şiddet düzeyi** • **Kitle iletişim araçları tarafından sürdürülen şiddet konusundaki söylenceler / genel geçer yargılar** • **Saldırgan rolleri, kurban ve seyirci kalan rolleri**

	Şiddeti Engelleme / Çatışmayı Çözme	
	Alkol, Sigara ve Madde Kullanımı	• **Alkol, sigara ve diğer uyuşturucu madde bağımlılığının sosyal etkileri** • **Madde kullanımı için ortam hazırlayan potansiyel durumlar** • **Toplumda alkol, sigara ve uyuşturucuların kullanma düzeyindeki yanılgılar** • **Alkol, sigara ve uyuşturucu kullanımının birey, aile ve toplum üzerindeki etkileri** • **Toplumda uyuşturucu kullanımını hedef alan kaynaklar**
	Bireylerarası İlişkiler	• **Arkadaşlık** • **Flört etme** • **Aile / çocuk ilişkileri**
	Cinsel Sağlık ve Üreme Sağlığı	• **STDs ; HIV / AIDS konusundaki bilgi düzeyi** • **HIV / AIDS konusundaki söylence ve yanılgılar** • **Toplumsal cinsiyet eşitliği ya da eşitsizliği** • **Cinsel davranışlar hakkındaki sosyal kabuller** • **Flört etme ve ilişkiler** • **Cinsel anatomi, ergenlik çağı, gebe kalma, hamilelik konusundaki bilgi düzeyi** • **HIV / AIDS / STDs'nin bölgesel oranları, ergen hamileliği** • **Doğum kontrolünün alternatif yöntemleri** • **Yer ve hizmet arayışı**
	Fiziksel İyilik Hali	• **Sağlıklı beslenme** • **Egzersiz / spor yapma** • **Anemi ve demir eksikliğini önleme** • **Yeme bozuklukları** • **Beden imajı**

Şekil 3. Gençlere Yönelik Yaşam Becerileri Eğitimi Programları İçin Bazı Konularda Örnek Bilgisel İçerikler

Bu çalışmada; kişilik gelişimi, sağlık, aile yaşamı, tüketici eğitimi ve finansal planlama ile kariyer planlama ve iş yaşamı genel başlıklarını içeren, gençleri geleceğe hazırlamayı amaçlayan bir yaşam becerileri eğitimi programı uygulanmıştır. Bu programın içeriği Şekil 4'de gösterilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma bölgesi Ankara ilidir. Araştırmanın örneklemi ile ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı, İl Milli Eğitim Müdürlüğü, bazı Anadolu Lisesi yöneticileri ve istatistik uzmanları ile yapılan görüşmeler sonucunda bu araştırma projesinin bir pilot Anadolu Lisesi seçilerek

yürütülmesinin uygun olacağı görüşü ağırlık kazanmıştır. Araştırmanın örneklem çerçevesini, Ankara Atatürk Anadolu Lisesi 1.Sınıf (9.sınıf) öğrencileri oluşturmaktadır. Her birinci sınıf şubesinde yaklaşık 30 (± 1) öğrenci bulunmaktadır. Toplam 660 öğrencinin bulunduğu birinci sınıflar 22 şubeden oluşmaktadır. Kitle (evren) birimi öğrenci olmakla birlikte, öğrencileri seçme kolaylığı ve homojenliği sağlamak açısından, öğrencileri kapsayan sınıflar, örneklem birimi olarak belirlenmiştir. Her sınıfta yaklaşık 30 öğrenci olması nedeni ile sınıfların seçimi "Tek Aşamalı (Basit) Küme Örneklemesi" yöntemi ile yapılmıştır.

Toplam 120 öğrencinin çalışmaya alınacağı belirlenerek, her şubede yaklaşık 30 öğrenci olan, 4 şubenin seçilmesine karar verilmiştir. Toplam 22 şubeden 4 şubenin seçilmesi, Excel programından rasgele sayı üreterek gerçekleştirilmiştir. Her şubede bulunan öğrenci sayısı 30 ± 1 olması nedeni ile araştırmaya alınan toplam öğrenci sayısı 121 olarak saptanmıştır.

Konu	İçerik	Metodoloji	Amaç
Kişisel gelişim	•Öz güven •Problem çözme ve karar verme •Benlik saygısı •Kritik düşünme •Bireylerarası ilişkiler	•Örnek olaylar üzerinde tartışma •Sözlü olarak bilgileri aktarma •Öğrencilere rol vererek örnek olayları sergileme	Topluma dürüst, cesaretli ve çalışkan bireyler kazandırma
Sağlık	• Hijyen • Beslenme • HIV/AIDS • Uyuşturucu madde bağımlılığı • Çevresel konular	• Sözlü bilgileri slayt, data show kullanarak görsel öğeler ile destekleme	Fiziksel ve ruhsal açıdan sağlıklı bireyler yetiştirme
Aile yaşamı	• Aile bireyleri ile ilişkiler • Ailede iş bölümü • Toplumsal cinsiyet rolleri	• Örnek olaylar üzerinde tartışma • Sözlü olarak bilgileri aktarma • Görsel materyal kullanma • Oyun ve canlandırmalar yapma	• Aile ile ilişkileri geliştirme • Aile bireyleri ile olan çatışmaların üstesinden gelebilme

Tüketici eğitimi ve finansal planlama	• Tüketici hakları • Alışveriş ilkeleri • Satın alma kararı • Bütçe yapma • Para yönetimi • Kredi kartı kullanımı	• Örnek olaylar üzerinde tartışma • Sözlü olarak bilgileri aktarma • Görsel materyal kullanma • Beyin fırtınası	Bilinçli tüketiciler yetiştirme
Kariyer planlama ve iş yaşamı	• Kariyer yönelimleri • İş değerleri • Stres yönetimi • Zaman yönetimi • Liderlik	• Örnek olaylar üzerinde tartışma • Sözlü olarak bilgileri aktarma • Görsel materyal kullanma • Beyin fırtınası	Geleceğe ilişkin doğru amaçlar belirleyen başarılı bireyler yetiştirme

Şekil 3. Gençlere Yönelik Yaşam Becerileri Eğitimi Program

Araştırma kapsamına alınan gençlerin yaşam becerilerini nicelik açısından ortaya koyabilecek verilerin elde edilmesinde anket tekniğinden yaralanılmıştır. Anket formu denekler tarafından anlaşılabilecek şekilde, konu ile ilgili kaynaklar ve daha önce yapılmış bazı araştırmalardan yaralanılarak kapsamlı bir şekilde hazırlanmıştır.

Gençlerin ve çocukların yaşam becerilerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmalarda; gençlerin mevcut yaşam becerilerini saptamak, bu yaşam becerilerini iyileştirmek ve geliştirmek için hem anne-babaların, hem de öğretmenlerin yaşam becerilerini ölçme, geliştirme ve yaşam becerileri eğitimi programını uygulama sorumluluğunu paylaşmaları gerektiği belirtilmektedir.

Gerçekte yaşam becerileri araştırmalarında, bir bütün olarak tanımlanmış yaşam becerileri listesi bulunmamaktadır. Bazı araştırmalarda yalnızca psiko-sosyal beceriler ve bireylerarası ilişkiler gibi konuların ele alındığı görülmektedir. Diğer yandan, birçok araştırma bireylerarası ilişkiler (empati, grup çalışması, hakkını savunma, çatışmaları çözümleme), karar verme ve kritik düşünme becerileri (problem çözme, bilgiye erişme, faaliyetlerin sonuçlarını değerlendirme, problemlere yönelik alternatif çözümler belirleme, değerler ve tutumları analiz etme) ve yönetim becerilerini (denetim odağı-locus of control, amaç belirleme, otonomi, stresle başa çıkabilme, zaman yönetimi, pozitif düşünme) belirlemek amacı ile gerçekleştirilmiştir.

Yaşam becerilerinin disiplinler arası bir yaklaşım ile belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada hazırlanan anket formu iki bölümden oluşmaktadır.

Birinci l bölüm; gençleri tanıtıcı bilgileri ortaya koymayı amaçlayan soruları içermektedir. Bu kapsamda; gençlerin cinsiyeti, yaşı, ailelerindeki birey ve çocuk sayısı, annelerinin eğitim durumları ve meslekleri, babalarının eğitim durumları ve mesleklerine ilişkin sorular yer almaktadır.

İkinci bölüm yaşam becerilerini ortaya koymayı amaçlayan beş alt bölüm halinde oluşturulmuştur. Öncelikle gençlerin "yaşam becerisi" ve "becerili insan" kavramlarına ilişkin tanımlamaları açık uçlu sorular ile irdelenmiştir. Mevcut yaşam becerileri ise 3. iyi, 2. orta (ne iyi ne kötü), 1. kötü şeklindeki üç düzeyli Likert tipi ölçek kullanılarak incelenmiştir.

Birinci alt bölüm kişisel gelişim alt başlığı altında verilmiştir. Öz-saygı, problem çözme ve karar verme, kritik (eleştirel) düşünme, bireylerarası ilişkiler başlıkları altında incelenen kişisel gelişim becerileri 3. katılıyorum, 2. kararsızım, 1. katılmıyorum şeklindeki Likert tipi ölçek ile değerlendirilmiştir.

Gençlerin HIV/AIDS bulaşma yolları ile HIV/AIDS bilgi kaynaklarını da belirlemeyi amaçlayan soruların yer aldığı ikinci alt bölümde sağlık becerileri; gençlerin aile yaşamı ile ilişkili becerilerini irdelemeyi amaçlayan üçüncü alt bölümde ve kariyer planlamaya ilişkin yaşam becerilerinin değerlendirildiği beşinci alt bölümde 3.katılıyorum, 2.kararsızım, 1.katılmıyorum şeklindeki üç düzeyli Likert tipi ölçekler kullanılmıştır.

Hazırlanan anket formunun anlaşılabilirliğini ölçebilmek için 15 genç ile görüşülmüştür. Karşılıklı görüşme yöntemi ile uygulanan anket formu, deneme sonucundaki öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra uygulanan bu 15 anket, veri olarak değerlendirilmeye alınmamıştır.

Araştırma kapsamına alınan Atatürk Anadolu Lisesi 1. sınıf öğrencilerine anket formu 10'ar kişilik gruplar halinde uygulanmıştır. Atatürk Anadolu Lisesi kapsamındaki çok amaçlı toplantı salonunda öğrencilere anketler dağıtılmış, denekleri etkilemeyecek yönlendirmeler ve açıklamalar yapılarak soruların bizzat öğrenciler tarafından okunarak yanıtlanması sağlanmıştır. 1- 22 Mart 2006 tarihleri arasında birinci sınıf şubelerinde öğrenimine devam eden toplam 121 öğrenciye anket formunun uygulanması 60 -75 dakikada gerçekleşmiştir.

Deneklere uygulanan 121 ölçek değerlendirilerek güvenirlik ve yapı geçerliği belirlenmiştir. Ölçeklerin güvenirliği için iç tutarlılık katsayısı olan "Cronbach Alpha" hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeklerde yer alan soruların olumlu tutum ve olumsuz tutumları ayırt etme gücü madde analizi (item analysis) yapılarak incelenmiştir. Ölçeklerin yapı geçerliğini kontrol etmek için bir faktör analizi tekniği olarak tanımlanabilen "Temel Bileşenler Analizi" uygulamıştır. Ölçekte yer alan soruların yaşam becerilerini ölçüp ölçmediği yapı geçerliği analizi ile test edilmiştir. Analiz sonucunda ölçeklerde aynı ve farklı yapıyı ölçen sorular belirlenmiş, soruların bir yapı altta yer alıp almadıkları ise madde faktör yük değerleri ile incelenmiştir. Buna göre aşağıda belirtilen sonuçlar elde edilmiştir:

Çizelge 1. Yaşam Becerileri Ölçeklerinin Geçerlik ve Güvenirlik Sonuçları

ÖLÇEKLER	Cronbach Alpha	Faktör Yük Değerleri Aralığı
Yaşam becerileri	0.87	0.48-0.75
Kişisel gelişim Özsaygı Problem çözme ve karar verme Kritik(eleştirel) düşünme Bireylerarası ilişkiler	 0.64 0.75 0.59 0.61	 0.31-0.65 0.42-0.47 0.35-0.68 0.36-0.96
Sağlık HIV/AIDS(bulaşma yolları)	0.68 0.63	0.36-0.75 0.31-0.85
Aile yaşamı	0.68	0.44-0.69
Tüketici Eğitimi ve finansal planlama	0.68	0.43-0.73
Kariyer planlama	0.63	0.37-0.74

Araştırma kapsamına alınan gençlere ilişkin genel demografik değişkenlerin frekans dağılımları, ortalamaları ve standart hataları incelenmiştir. Gençlerin kişisel gelişim, sağlık, aile yaşamı, tüketim ve finansal planlama ile kariyer planlama becerileri gibi alt yaşam becerileri ölçeklerine verilen yanıtlar üzerinde cinsiyetin etkili olup olmadığı t-testi ile ortaya konulmuştur. Bu analizler hem ölçeklerdeki maddeler, hem de alt ölçekler için ayrı ayrı uygulanmış ve istatistiksel açıdan ortaya çıkan farklılıklar gösterilmiştir. Ayrıca pre-test ve post -test verileri arasındaki farklılıklar karşılaştırmalı analizler ile belirlenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde; gençleri tanıtıcı demografik bilgiler ile kişisel gelişim, sağlık, aile yaşamı, tüketici eğitimi ve finansal planlama, kariyer planlama başlıkları altında incelenen yaşam becerileri sayı ve yüzde değerler ile cinsiyet değişkenine göre açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Gençleri Tanıtıcı Demografik Bilgiler

Araştırma kapsamına alınan gençlerin yarısından fazlası (%54.5) erkek, yarısına yakını (%45.5) kızdır. Yaşları 14-16 arasında değişmekte olup, çoğunluğu (% 61.2) 15 yaşındadır. Aileleri

çoğunlukla dört bireyden oluşmaktadır (%66.9). Ailelerindeki çocuk sayısı ise çoğunlukla iki olarak belirlenmiştir (%66.9). Gençlerin yarısından fazlasının anneleri yüksekokul/fakülte mezunu olup, avukat, eczacı vb. uzman meslek gruplarında çalışmaktadırlar (%34.7). Babalarının ise yine çoğunlukla yüksekokul/fakülte mezunu oldukları (%59.5) ya da lisansüstü eğitim aldıkları (%20.7) ve yarıdan fazlasının (%54.5) uzman meslek gruplarında çalıştıkları belirlenmiştir.

Gençlerin Yaşam Becerilerine İlişkin Ön Test (Pre test) Sonuçlarının Puan Analizleri

Gençlerin, kişisel gelişim, sağlık, aile yaşamı, tüketici eğitimi ve kariyer planlama başlıkları altında incelenen yaşam becerilerine ilişkin ön-test puan analizlerini ortaya koyabilmek için; öncelikle bir faktörde bulunan maddelere verilen puanlar (1, 2, 3 gibi) toplanmış, faktörün ham toplam puanı bulunmuştur. Bir faktörden maksimum kaç puan alınacağı belirlendikten sonra, maksimum puana 100 verilmiş ve diğer puanlar da 100'e çevrilmiştir. Dolayısıyla faktörün skalası 0-100 arasında değişmektedir.

Faktörlerin toplam puan analizleri

Genel yaşam becerileri kapsamında ele alınan faktörlerin ortalama puanları 76.40 ile 87.39 arasında değişmektedir. Genel yaşam becerileri faktöründen gençlerin aldıkları puan ortalaması 86±0.75 olarak bulunmuştur. Bu faktörde en düşük puan 62.07, en yüksek puan ise100 olarak elde edilmiştir.

Kişisel gelişim becerileri açısından özsaygı (83.16±0.94), problem çözme ve karar verme (83.34) faktörlerinin puanları ise daha yüksek ve birbirine yakındır. Kritik (eleştirel) düşünme faktörünün puanı ise diğer kişisel gelişim becerileri faktör puanlarına göre daha düşüktür (76.40±0.81).

Sağlık faktörünün puan ortalaması 86.70±0.76 olup, en düşük puan 57.78, en yüksek puan ise 100 olarak bulunmuştur. Sağlık becerileri kapsamında ele alınan gençlerin HIV/AIDS buluşma yollarına ilişkin bilgi düzeylerinin puan ortalaması ise 83.87±0.89' dur.

Aile yaşam becerileri faktörünün puan ortalaması diğer faktörlere göre daha düşüktür (78.23±0.87). Tüketici eğitimi ve finansal planlama faktörünün puan ortalaması ise 0.91, kariyer planlama faktörünün puan ortalaması ise 87.39±0.62 olarak belirlenmiştir (Çizelge 2).

Çizelge 2. Yaşam Becerileri Faktörlerinin Toplam Puan Analizleri (n:121)

Faktörler	$\bar{x}$	Median	Minimum	Maksimum	Standart sapma	Standart hata
Yaşam becerileri	86.79	88.79	62.07	100.0	8.72	0.79

Kişisel gelişim						
Özsaygı	83.16	86.66	43.33	100.0	10.39	0.94
Problem çözme ve karar verme	83.34	85.18	44.44	100.0	9.15	0.83
Kritik (eleştirel) düşünme	76.40	77.77	33.33	83.33	8.93	0.81
Bireylerarası ilişkiler	86.25	87.71	57.89	100.0	7.86	0.71
Sağlık	86.70	86.66	57.78	100.0	8.39	0.76
HIV/AIDS (bulaşma yolları)	83.87	84.84	51.52	100.0	9.79	0.89
Aile yaşamı	78.23	78.94	43.86	96.49	9.61	0.87
Tüketici eğitimi ve finansal planlama	84.86	85.71	57.14	100.0	10.05	0.91
Kariyer planlama	87.39	88.33	60.00	100.0	6.85	0.62

Cinsiyete göre yaşam becerileri faktörlerinin puan analizleri

Cinsiyete göre, genel yaşam becerileri puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığı t-testi ile incelenmiştir. Kızların yaşam becerileri faktöründen aldıkları puan ortalaması 87.189 iken erkeklerin yaşam becerisi faktöründen aldığı ortalama puan 86.468 olarak bulunmuştur. İki puan ortalaması arasındaki 0.721'lik fark (Mean difference) istatistiksel olarak önemli bulunamamıştır ($t=0.451$; $p<0.05$).

Kızların özsaygı (83.75), problem çözme ve karar verme (83.63) faktörlerinden aldıkları puanlar erkeklere (82.67, 83.10, 86.23) göre biraz yüksektir. Ancak puan ortalamaları arasındaki bu farklılığın istatistiksel açıdan önemli olmadığı belirlenmiştir.

Erkeklerin ise kritik (eleştirel) düşünme (77.52), sağlık (87.30), tüketici eğitimi ve finansal planlama (85.75) ve kariyer planlama faktörlerinden aldıkları puanlar kızlara kıyasla daha yüksektir. Ancak puan ortalamaları (75.05, 85.97, 86.93) arasındaki bu farklılıklar istatistiksel açıdan önemli değildir.

Kızların HIV/AIDS bulaşma yolları ile ilgili erkeklere oranla daha çok bilgi sahibi oldukları, bunun da istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir ($P<0.01$). Ayrıca cinsiyete göre aile yaşamı puan ortalamaları arasındaki 4.460'lık fark istatistiksel açıdan önemli bulunmuştur ($P<0.01$). Erkeklerin aile yaşamı becerilerine ilişkin değerlendirmelerinin puan ortalaması daha düşüktür (76.20) (Çizelge 3).

Çizelge 3. Cinsiyete Göre Yaşam Becerileri Faktörlerinin Puan Analizleri (n:121)

Faktörler	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	t
Yaşam becerileri	Kız Erkek	55 66	87.18 86.46	1.24 1.02	0.13
Özsaygı	Kız Erkek	55 66	83.75 82.67	1.30 1.35	0.44
Problem çözme ve karar verme	Kız Erkek	55 66	83.63 83.10	1.40 0.98	1.29
Kritik (eleştirel) düşünme	Kız Erkek	55 66	75.05 77.52	1.03 1.06	0.96
Bireylerarası ilişkiler	Kız Erkek	55 66	86.28 86.23	1.15 0.89	0.92
Sağlık	Kız Erkek	55 66	85.97 87.30	1.15 1.01	0.42
HIV/AIDS (bulaşma yolları)	Kız Erkek	55 66	85.45 82.55	1.06 1.35	8.10**
Aile yaşamı	Kız Erkek	55 66	80.66 76.20	1.10 1.26	2.60**
Tüketici eğitimi ve finansal planlama	Kız Erkek	55 66	83.80 85.75	1.37 1.22	0.53
Kariyer planlama	Kız Erkek	55 66	86.93 87.77	0.89 0.86	0.17

**P<0.01

Gençlerin Yaşam Becerilerine İlişkin Son Test(Post test) Sonuçlarının Puan Analizleri

Bu bölümde; gençlerin yaşam becerilerine ilişkin ön-test analizinde yapıldığı gibi, yaşam becerileri alt ölçekleri ile ilgili son-test sonuçlarının puan analizleri istatistiksel ilişkiler bağlamında açıklanmaktadır.

Faktörlerin toplam puan analizleri

Yaşam becerileri kapsamında ele alınan alt faktörlerin ortalama puanları son-test sonuçlarına göre 80.54 ile 94.43 arasında değişmektedir. Genel yaşam becerileri faktöründen gençlerin aldıkları puan ortalaması 80.54±0.72 olarak bulunmuştur. Bu faktörde en düşük puan 66.67, en yüksek puan ise100 olarak elde edilmiştir.

Kişisel gelişim becerileri alt faktörleri arasında gençlerin en çok kritik (eleştirel) düşünme becerileri ile ilgili algılarının gelişmiş olduğu görülmektedir (94.44±0.73). Bunu sırasıyla bireylerarası ilişkiler (89.00), problem çözme ve karar verme (85.88±0.72) ve özsaygı (84.68±0.86) faktörleri izlemektedir.

Sağlık faktörünün puan ortalaması 89.42±0.69 olup, en düşük puanın 69.77, en yüksek puanın ise 100 olduğu bulunmuştur. Sağlık becerileri kapsamında ele alınan gençlerin HIV/AIDS buluşma yollarına ilişkin bilgi düzeylerinin puan ortalaması ise 82.64±0.92'dir

Aile yaşamı becerilerinin puan ortalaması diğer faktörlere göre daha düşüktür (80.54±0.74). Tüketici eğitimi ve finansal planlama becerilerinin puan ortalaması (86.95±0.85) ile kariyer planlama becerilerinin puan ortalaması (89.10±0.63) biraz daha yüksektir (Çizelge 4).

Çizelge 4. Yaşam Becerileri Faktörlerinin Toplam Puan Analizleri (n:121)

Faktörler	$\bar{x}$	Median	Minimum	Maksimum	Standart sapma	Standart hata
Yaşam becerileri	88.40	89.65	66.67	100.0	7.94	0.72
Kişisel gelişim						
Özsaygı	84.68	86.67	56.67	100.0	9.44	0.86
Problem çözme ve karar verme	85.88	87.04	57.41	100.0	7.96	0.72
Kritik (eleştirel) düşünme	94.43	100.00	66.67	83.33	8.04	0.73
Bireylerarası ilişkiler	89.00	89.47	64.91	100.0	7.26	0.66
Sağlık	89.42	90.70	69.77	100.0	7.55	0.69
HIV/AIDS (bulaşma yolları)	82.64	81.81	63.64	100.0	10.14	0.92
Aile yaşamı	80.54	80.70	52.63	96.49	8.15	0.74
Tüketici eğitimi ve finansal planlama	86.95	88.10	57.14	100.0	9.39	0.85
Kariyer planlama	89.10	90.00	68.33	100.0	6.88	0.63

Cinsiyete göre yaşam becerileri faktörlerinin puan analizleri

Son- test sonuçlarına göre kızların genel yaşam becerileri faktöründen aldıkları puan ortalaması 76.75 iken, erkeklerin ortalama puanları 77.05 olarak bulunmuştur. İki puan ortalaması arasındaki 0.30'luk fark (Mean difference) istatistiksel olarak önemli bulunamamıştır (t=-0.24; p=0.803>0.05).

Kişisel gelişim becerileri kapsamında kızların özsaygı (23.45), problem çözme ve karar verme (46.76), kritik (eleştirel) düşünme (17.45), tüketici eğitimi ve finansal planlama (33.31) becerileri faktörlerinden aldıkları puanlar erkeklere (sırası ile; 22.79, 46.06, 16.86, 32.29) göre biraz yüksektir. Ancak puan ortalamaları arasındaki bu farklılıklar istatistiksel olarak önemli değildir.

Erkeklerin ise bireylerarası ilişkiler (50.74), sağlık (38.95), aile yaşamı (42.41), kariyer planlama (53.94) faktörlerinden aldıkları puanlar, kızlara (sırası ile; 50.73, 38.13, 41.16, 53.29) oranla daha yüksek bulunmuştur. Ancak puan ortalamaları arasındaki bu farklılıkların istatistiksel açıdan önemli olmadığı belirlenmiştir.

Ayrıca erkeklerin sağlık becerileri kapsamındaki "HIV/AIDS bulaşma yolları" na ilişkin bilgi ve becerilerinin (21.06) kızlara kıyasla (20.11) daha iyidir. Bu sonuç istatistiksel açıdan da düzeyinde anlamlı bulunmuştur (Çizelge 5).

Çizelge 5. Cinsiyete Göre Yaşam Becerileri Faktörlerinin Puan Analizleri (n:121)

Faktörler	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	t
Yaşam becerileri	Kız Erkek	55 66	76.75 77.05	0.92 0.87	-0.24
Özsaygı	Kız Erkek	55 66	23.45 22.79	0.61 0.30	1.04
Problem çözme ve karar verme	Kız Erkek	55 66	46.76 46.06	0.57 0.54	0.89
Kritik (eleştirel) düşünme	Kız Erkek	55 66	17.45 16.86	0.58 0.19	1.05
Bireylerarası ilişkiler	Kız Erkek	55 66	50.73 50.74	0.56 0.51	-0.02
Sağlık	Kız Erkek	55 66	38.13 38.95	0.44 0.43	-1.33

HIV/AIDS (bulaşma yolları)	Kız Erkek	55 66	20.11 21.06	0.42 0.54	-2.78**
Aile yaşamı	Kız Erkek	55 66	41.16 42.41	0.79 0.73	-1.16
Tüketici eğitimi ve finansal planlama	Kız Erkek	55 66	33.31 32.29	0.52 0.46	0.03
Kariyer planlama	Kız Erkek	55 66	53.29 53.94	0.55 0.45	-0.93

**P<0.01

Gençlerin Yaşam Becerilerinin Geliştirilmesinde Eğitimin Etkisi Ön-test ve Son-test Bulgularının Karşılaştırılması

Bu bölümde; gençlere yönelik geliştirilen ve uygulanan yaşam becerileri eğitimi programının etkisi ön-test ve son-test verileri karşılaştırılarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu karşılaştırma için Pearson korelasyon ve t-testi analizleri kullanılmıştır (Çizelge 34).

Yaşam becerileri eğitimi uygulandıktan sonra gençlerin kişisel gelişim becerileri kapsamındaki; özsaygı ($p<0.05$), problem çözme ve karar verme ($p<0.001$), kritik (eleştirel) düşünme ($p<0.001$)ile bireylerarası ilişkilere dayalı becerilerinin($p<0.001$) puanlarının yükseldiği belirlenmiştir.Bu konularda uygulanan eğitimin olumlu bir etki yaratarak, gençlerin yaşamlarının temelini oluşturan kişisel gelişim becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Aynı şekilde gençlerin sağlık ($p<0.01$), aile yaşamı ($p<0.01$), tüketici eğitimi ve finansal planlama ($p<0.05$) ile kariyer planlama ($p<0.01$) becerilerinin de eğitimin etkisi ile geliştiği ve istatistiksel açıdan önemli farklılıklar ortaya koyduğu belirlenmiştir. Eğitiminin gençlerin ve toplumdaki diğer bireylerin yaşamın tüm alanlarında becerilerinin gelişmesinde itici bir güç olduğu ve yaşam iyileştirmeye ve geliştirmeye katkı sağladığı bu sonuçlar ile ortaya konulabilmiştir. Yalnızca HIV/AIDS bulaşma yolları açısından gençlerin ön-test ve son-test puanları arasındaki farklılık istatistiksel açıdan önemli bulunmamıştır (Çizelge 6).

Çizelge 6. Yaşam Becerileri Eğitiminin Gençlerin Yaşam Becerilerinin Gelişmesine Etkisi (n=121)

YAŞAM BECERİLERİ ÖLÇEKLERİ	$\bar{x}$ Öntest	$\bar{x}$ Sontest	Sd Öntest	Sd Son test	t	Pearson Korelasyon
1. Yaşam Becerileri	86.79	88.40	8.72	7.93	-2.37**	0.604***
2. Kişisel Gelişim						
2.1. Özsaygı	83.16	84.68	10.39	9.44	-1.74*	0.540***
2.2. Problem çözme ve karar verme	83.34	85.88	9.15	7.96	-3.78***	0.636***
2.3. Kritik(eleştirel) düşünme	76.40	94.43	8.93	8.04	-20.07***	0.326***
2.4. Bireylerarası ilişkiler	86.25	89.00	7.86	7.26	-4.02**	0.506***
3. Sağlık	86.70	89.42	8.39	7.55	-3.92**	0.545***
3.1. HIV (AIDS) bulaşma yolları	83.87	82.64	9.79	10.14	1.20	0.371***
4. Aile Yaşamı	78.23	80.54	9.61	8.15	-2.98**	0.552***
5. Tüketici Eğitimi ve Finansal Planlama	84.86	86.95	10.05	9.39	-2.35*	0.499***
6. Kariyer Planlama	87.39	89.10	6.85	6.88	-2.70**	0.489***

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Yapılan her iki analiz sonucu;

- ✓ gençlere verilen yaşam becerileri eğitiminde kullanılan her bir yaşam becerileri modülünün isabetli olarak seçildiğini, tüm yaşam alanlarını yansıttığını ve araştırmanın yetkin bir şekilde sürdürülmesini desteklediğini,
- ✓ gençlere verilen yaşam becerileri eğitiminin, gençlerin yaşam becerilerinin geliştirilmesinde olumlu yönde fark yaratarak, itici güç olduğunu ve yaşam becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir.

SONUÇ

Toplumdaki her birey için yaşamın zenginleştirilip, güçlendirilmesi amacı ile yaşam becerilerinin bilinçli olarak geliştirilmesi; bireysel potansiyelin tümüyle kullanılması yolunda önemli bir adımdır. Her bireyin içinde yaşam boyu süren bir öğrenme ve yaratma gücü vardır. Bireylerin yaşam becerilerini geliştirmeye olan ilgi ve motivasyonlarını artırmak için en önemli yatırım ise eğitimdir

Gençlere yönelik yaşam becerileri eğitiminin geliştirilmesi ve uygulanması amacı ile planlanan ve yürütülen bu araştırmada;- kişisel gelişim (Özsaygı, problem çözme ve karar verme, kritik (eleştirel) düşünme, bireylerarası ilişkiler) -sağlık (HIV/AIDS ve bulaşma yolları) -aile yaşamı - tüketici eğitimi ve finansal planlama ile -kariyer planlama alt başlıklarını içeren bir yaşam becerileri eğitimi programı geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Özellikle eğitimin gençlerin yaşam becerilerinin gelişmesi üzerindeki etkisi istatistiksel veriler ile ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmada uygulanan yaşam becerileri eğitiminin gençlerin yaşam becerilerinin gelişmesi üzerindeki etkisini, eğitim programının işlerliğini ve verimliliğini ortaya koyabilmek amacı ile ön-test ve son–test verileri istatistiksel yöntemler ile Karşılaştırılmıştır (Şekil 3). Böylece bu eğitim programının gençlerin tüm yaşam alanlarındaki becerilerinin gelişmesine önemli katkılar sağladığı belirlenmiştir.

Bu nedenle toplumsal olarak kabul edilen ve değerli olan, bununla birlikte bireyin kendisine faydalı olma ve diğerleri ile faydalı etkileşimde olma yeteneği olarak kabul edilen yaşam becerileri eğitimine, ilköğretim ve lise düzeyinde yer verilmesi Ülkemizdeki artan genç nüfusun insani gelişmesinin sağlanması açısından oldukça önemlidir. Bu eğitim programlarının geliştirilmesi süreci; çeşitli pedagoji ve öğrenme stratejilerinin belirlenmesini, bu stratejileri geliştiren uzmanların da yaşam becerileri eğitimini almasını hedeflemektedir. Bu anlamda yaşam becerileri eğitimi programı; yaşam becerilerinin tanımlanmasını, bilgiye dayalı içerik ve etkileşime dayanan öğretme yöntemlerini belirleyerek becerilerin değerlendirilmesini ve eğitim programının uygulanmasına ilişkin yöntemleri içermelidir. Öyle ki, kişisel gelişim, sağlık, aile yaşamı, tüketici eğitimi ve finansal planlama ile kariyer planlama gibi yaşamın her alanını ilgilendiren geniş kapsamlı bir programın ders olarak ya da ders müfredatı içinde gençlere verilmesi, onların sosyal ve insan kapitallerinin zenginleştirilmesinde itici bir güç olacaktır. Gençlerin hızlı toplumsal ve teknolojik değişme sürecinde çağı yakalayabilmeleri ve daha donanımlı birer yetişkin olarak yaşama hazırlanabilmeleri ancak yaşam becerileri eğitimi programlarının etkili ve verimli bir şekilde uygulanması ile mümkün olabilir.

KAYNAKLAR

Anonymous.2001. Youth, Sustainable Consumption Patterns and Life Styles, Paris, UNESCO, UNEP.

Anonymous. 2003.Ministerial Round Table on Quality Education. Communique, Paris: UNESCO.

Anonymous. 2004.Quality Education and HIV/AIDS. Paris, UNESCO.

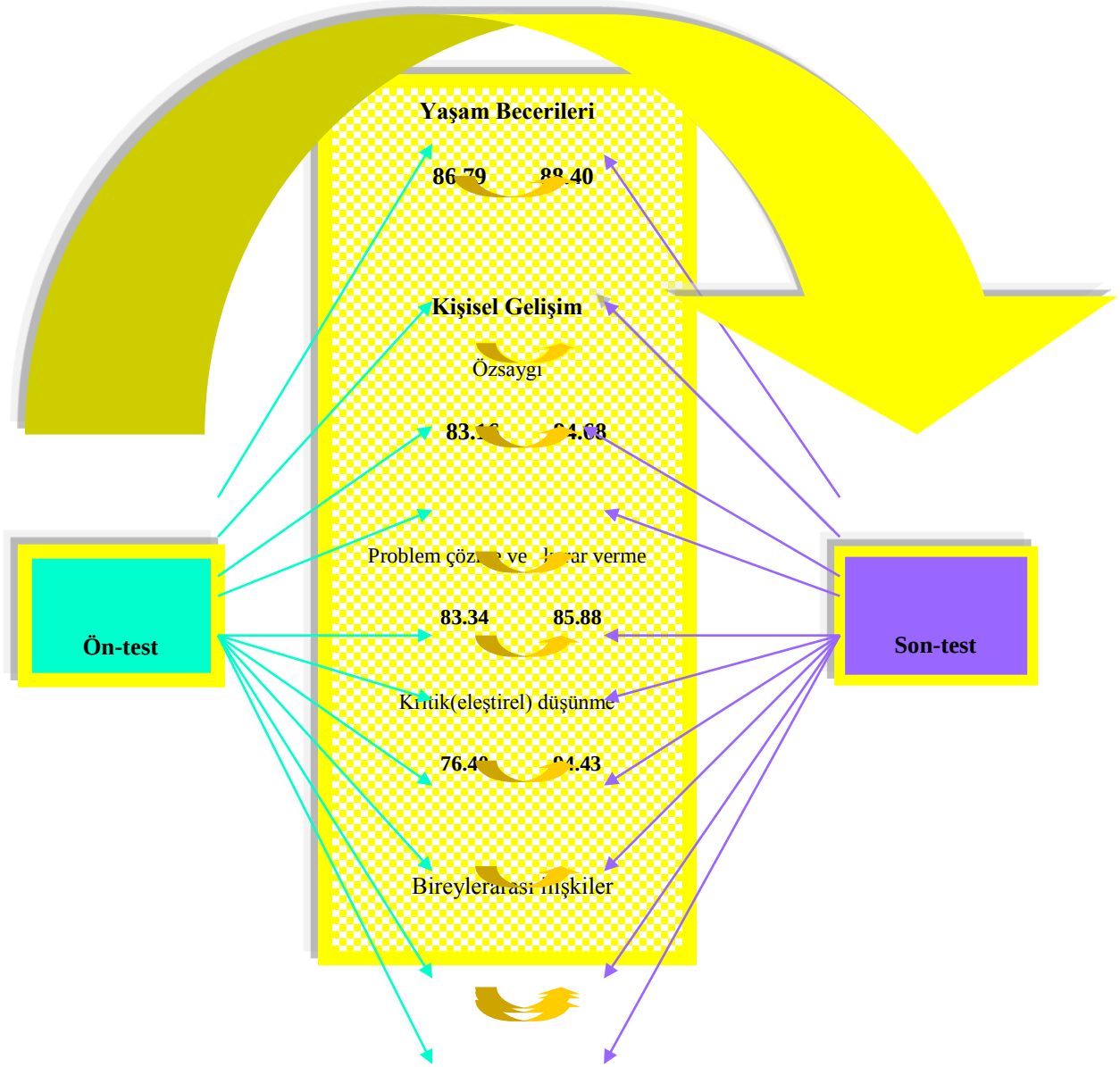
Anonymous. 2005.Division for the Promotion of Quality Education. Paris, UNESCO.

Goldsmith, E.B., 2000.Resource Management for Individuals and Families. Wadsworth Thomson, USA.

Larson, D.G.,Cook, R.E.,1985. Life-Skills Training in Education. Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry, 38(1); 1-22.

Mangrulkar, L., Whitman, C.H., Posner, M.,2001.Life Skills Approach to Child and Adolescent Healthy Human Development. Pan American Health Organization, Swedish International Development, Cooperation Agency, Sweden.

Spence, H.S., Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2); 84-96, (2003).



Şekil 3. Yaşam Becerileri Programının Etkisi ve Verimliliği

BÖLÜM 23

Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi

ETKİLİ VATANDAŞLIK EĞİTİMİ İÇİN BİR MODEL ÖNERİSİ

A MODEL SUGGESTION FOR EFFECTIVE CITIZENSHIP EDUCATION

Şengül Hablemitoğlu

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü
Plevne Cad. Aktaş Kavşağı Altındağ/Ankara
E-posta:hablemitoglu@health.ankara.edu.tr

Emine Özmete

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü
Plevne Cad. Aktaş Kavşağı Altındağ/Ankara
E-posta:eozmete@yahoo.com

ÖZET

Bir ülkenin devamlılığını sağlayabilmek ve farklılıkları ortak amaçlarda birleştirebilmek, bireylere vatandaş olma bilinci kazandırmakla gerçekleşebilir. Bu nedenle vatandaşlık eğitimi yalnızca örgün eğitimde okullarda verilen bir ders değil, yaşam boyu öğrenmeye dayalı dinamik bir süreçtir. Bu süreç, toplumda yaşayan her bireyin bilgili, problem çözücü, katılımcı, sorumluluk sahibi, toplumsal sorunlara duyarlı bir varlık olarak yaşamasını destekler. Gerçekte günümüze değin yapılan çalışmalarda vatandaşlık kavramının ne olduğu hep tartışılmış olmakla beraber, özellikle küreselleşen dünyada vatandaşlık kavramının içinin boşaldığı ve anlamını yitirdiği de öne sürülmektedir. Oysa, toplumsal hatta küresel sorunlar ile başa çıkabilmek için aktif ve etkili vatandaşlığın önemi açıktır. Bu nedenle gelişmiş ülkelerde özellikle gençlerin aktif, etkili ve katılımcı vatandaş olmaları için bilgi ve becerilerinin iyileştirilmesi ile değerlerinin yönlendirilmesine ilişkin çabaların arttığı gözlenmektedir.

Vatandaşlık en basit şekli ile *"devletin, tek yanlı iradesiyle koşullarını ve hükümlerini belirlediği bir hukuksal statüyü gerçekleştiren, kişilerle arasında kurduğu bağ"* olarak tanımlanmaktadır. Diğer yandan vatandaşlık, *"uyrukluk, yurttaşlık kavramlarıyla ifade edilmek istenilen bir gerçek kişiyi devlete bağlayan hukuki bağdır"* şeklinde açıklanmaktadır. Bazı yaklaşımlarda vatandaşlık, yalnızca milliyet hukuku ile ilişkili bir kavram olmaktan çok sosyolojik bir kavram olarak ele alınmaktadır. Ancak bu tanımların da ötesinde bireysel olarak vatandaşlık, *"devletin bireye yüklediği görevler ve sunduğu haklarla hukuki bir statüye sahip olmanın yanında, yaşadığı toplumun değerlerini benimseyerek sürdüren ve bu toplumun kültürüne uyum sağlayan"* bir toplumun ideal üyesi olma eylemidir. Günümüzün demokratik toplumlarında; topluma karşı sorumluklarını bilen ve yerine getiren sosyal sorumlu vatandaş; ulusal ve bölgesel düzeyde sosyal yaşama ve

toplumla ilgili aktivitelere katılan katılımcı vatandaş; sosyal, ekonomik ve politik güç arasındaki etkileşimi anlamlandırarak analiz edebilen adalet merkezli vatandaş olmak üzere üç tip ideal vatandaştan söz edilmektedir.

Bu çalışmada, aktif ve katılımcı vatandaşlık için bireysel bilgi ve becerilerin desteklenmesine, aynı zamanda bireyin vatandaş olma davranışlarını biçimlendirmeye yönelik aktif ve etkili vatandaşlık eğitimi için temel alınabilecek bir model önerisi sunulacaktır.

***Anahtar Kelimeler**: Vatandaşlık, Etkili Vatandaşlık, Vatandaşlık Eğitimi*

ABSTRACT

The progression of a country and the integration of differences within a single aim is possible with people gaining the awareness of being a citizen. That is why citizenship training is not only a course given in the schools during formal education but also it includes lifelong learning. In this process every individual is expected to be citizen who is knowledgeable, problem solving, participating, responsible and sensitive to social problems. In the studies conducted till now, the concept of citizenship is discussed. Especially in the globalizing world it is advocated that the concept of citizenship is emptied and lost its meaning. However, the importance of active and effective citizenship is quite clear in order to deal with social and even global problems. That is why in developed countries an increase in the efforts are observed which target especially youth and which aim the amelioration of their knowledge and skills and guide their values for them to be effective and participating citizens.

Citizenship is very simply defined as the “link between the state and individuals which actualizes a legal status whose conditions and provisions are determined with state’s unilateral will”. On the other hand citizenship is described as “the legal relation which links a real person who is expressed with the concepts of nationality and allegiance to the state”. In some approaches citizenship is analyzed as a sociological concept rather than just being a concept related to the law of nationality. Thus citizenship is indicated as “adopting the values of the society lived in and orienting to the culture of this society, besides having a legal status with the responsibilities loaded and rights presented by the state”. By moving forward from these definitions three types of ideal citizen is mentioned in the contemporary democratic societies, which are: citizen with social responsibilities, who knows her/his responsibilities and fulfills them; participatory citizen who participates to the activities related to social life and city on the national and regional level; justice centered citizen who explains and analyzes the relations among social, economic and political power.

In this study a theoretical model will be suggested for the active and efficient citizenship training which intends the support of individual knowledge and skills and the formalization of the behavior of the communities for active and participatory citizenship.

Keyword: Citizienship, Effective Citizienship, Citizienship Education

GİRİŞ

Tarih boyunca toplumların temel hedeflerinden biri siyasal sistemi ve toplum beklentilerini benimsemiş iyi insan, iyi vatandaş yetiştirmek olmuştur. Çünkü bir ülkenin devamlılığını sağlayabilmek ve farklılıkları ortak amaçlarda birleştirebilmek, bireylere vatandaş olma bilinci kazandırmakla gerçekleşebilir. Bu nedenle özellikle son 20 yılda Batı toplumlarında eğitim sistemlerinde etkili ve aktif vatandaş olma bilincinin verilmesine yönelik çabaların arttığı gözlenmektedir. İngiltere'de 1990'lı yıllarda bireyin topluma karşı sorumlu olduğu görüşüne dayanan toplumcu (communitarian) anlayışın vatandaşlık eğitiminin esasını oluşturması bu çabaların bir parçasıdır. Toplumcu anlayış hak ve sorumluluklar, sosyal zorunluluklar ile bireyci anlayış arasında denge sağlamayı öngörmektedir. Bu noktada özellikle gençlerin sosyal, politik ve ahlaki sorumluluklarını güçlendirmeye çalışan bir girişim olarak düşünülen vatandaşlık eğitimi sosyal kontrol için bir yöntem olarak da yorumlanabilir. Bu nedenle vatandaşlık eğitimi toplumsal sorunlara karşı bireyleri güçlendirmek için gerekli bir süreç olarak da görülmektedir. Böylece son yıllarda çocukların ve gençlerin etkili vatandaşlıkla ilgili bilgi, beceri ve değerleri pekiştirilmeye çalışılmaktadır (Wood, 2010).

1.1.Vatandaşlık: Tarihsel Süreç

Vatandaşlık düşüncesi Rum şehir devletlerinin ortaya çıkması ile birlikte Batı toplumlarının politika ve felsefe anlayışında benimsenmeye başlanmıştır. Bu süreçte vatandaşlık esas olarak bir topluluğa üyelik olarak açıklanmıştır. Ancak topluluğa üye olan bu bireylerin hangi hak ve zorunluluklarının vatandaşlık ile açıklanabileceği tartışma konusu olmuştur. Bu nedenle toplumların yönetim biçimleri ve siyasi görüşleri vatandaşlık sorumluluğunun belirlenmesinde etkili olmuştur. 17. yy politik düşüncesinden kaynaklanan liberal yaklaşım, vatandaşlığın bireysel hakları öne çıkaran ve bunları yasayla garantileyen modeli desteklemektedir. Özellikle burada toplumda yaşayan tüm bireyler arasındaki "doğal eşitlik" vurgulanmaktadır. İngiliz sosyolog T. H. Marshall'ın vatandaşlık tanımının vatandaşlık haklarının en modern şekli ile anlaşılmasına katkısı önemlidir. Marshall İkinci Dünya Savaşını izleyen dönemde devam eden sınıf ayrımına, eşitsizliklerle ve adil olmayan ekonomik sisteme dikkati çekmektedir. Marshall bireylerin statüde eşit olmasını savunarak; sahip olunması gereken hakları sivil haklar, politik haklar ve sosyal haklar olarak açıklamıştır. Bu yaklaşım ırk, cinsiyet, engellilik ve sınıfsal açıdan dezavantajlı olan grupların eşit vatandaş olması fikrine dayanmaktadır. Bu yaklaşım vatandaşlığı evrenselleşen bir ideal olarak görmektedir.

Liberal vatandaşlık modelleri İngiltere başta olmak üzere birçok Batı toplumunda vatandaşlığın gelişiminde çok etkili olmuştur. Buna karşın sivil cumhuriyetçi geleneklerin de bu konudaki etkisi yadsınamaz. Vatandaşlığın başlangıç noktası Milattan önce 4. ve 5. yüzyıllardaki Atina ve Sparta site devletlerine dayanmaktadır. Vatandaşlar site devletlerinde kamusal görevlere katılımlarıyla

tanımlanırlardı. Halkın katılımı demek yönetimde ve devleti savunmada herkesin sorumluluk alması anlamına gelmekteydi. Bu dönemde vatandaş, toplumun iyiliği için kişisel ilgilerinden vazgeçen "politik bir aktör" olarak görülmekteydi.

Vatandaş nasıl olunur sorusu Aristotle'nin "The Politics" (Siyaset Bilimi) isimli kitabında anayasa, devlet ve kamu rolüyle ilgili bir grup görüşle kapsamlı olarak tartışılmaktadır. Bu kitapta Aristotle vatandaşı bir çeşit canlı türü olarak nitelendirme eğilimindedir. Bunun amacı "uygun vatandaş"ı oluşturan parçaların anlaşılmasını sağlamaktır. Kitap şöyle başlamaktadır: "Bir vatandaşı nasıl tanımlayabiliriz" ve şu kabul edilmektedir ki "vatandaşlığı neyin oluşturduğu konusunda hiçbir fikir birliği ve anlaşma yoktur. Bir vatandaş anayasaya bağımlıdır. Vatandaşlık, o toplumda dünyaya gelmiş olmak demek değildir. Çünkü "bir yerde ikamet etmek demek vatandaşlık demek değildir. Bir yerde ikamet eden yabancı ve köleler vatandaş değildir." Aristotle'a göre vatandaşlık için önemli olan şeylerden biri de politik katılımdır. Site devletlerinde tüm hizmetlerini yerine getiren kişi politik ve sivil sorumluluklarını tamamlamış bir vatandaş olarak adlandırılırdı. Vatandaş sorumlulukları adı altında her bireyin zorunlu olduğu şey ise çalışmaktı (Wood, 2010).

Görülüyor ki insanların bir arada yaşamaya başlaması, sosyal kurum ve organlar oluşturarak örgütlenmesi sonucunda devletlerin ortaya çıkması nedeniyle toplum halinde yaşayan insanların birbirleriyle ve devletle olan ilişkilerinin düzenli/ uyumlu olabilmesi; vatandaşlık sisteminin oluşması için yazılı kurallara ve değerlere ihtiyaç duyulmuştur (Akbaş, 2008).

Günümüzde ise özellikle gelişmekte olan toplumlarda yöneticiler bir yandan toplumdaki bireylere sosyal zorunluluklarını ve topluma karşı etik olma sorumluluğunu anlatma diğer yandan refah ve yaşam standardı yüksek koşulları sağlama sorumluluğu ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu da vatandaşların refah olanaklarını geliştirme, ekonomik saygınlığı koruma ve sivil yaşamda sosyal uyumu sağlama esasına dayanmaktadır. Bu noktada toplumcu yaklaşım vatandaşların da hak ve sorumluluklarının olduğuna odaklanmakta; hak ve sorumluluklar arasındaki dengeyi fark etmede toplumun itici gücüne vurgu yapmaktadır.

Gerçekte devlet, sosyal refah anlayışı ile özgürlüğü sağlama ve ihtiyaçları karşılamaya odaklanırken, bir yandan da toplumun üyelerinin aktifleşmeleri ve sorumluluklarını yerine getirmeleri ile ilgilenir. Böylece bireyler toplumun kendi kendini yöneten aktif üyeleri haline gelirler. Toplumcu yaklaşım özellikle geleceğin yetişkin grubunu oluşturacak gençleri, bireysel ve sosyal problemleriyle baş etmede etkin ve sorumluk sahibi yapmaya dayanmaktadır. Vatandaşlık eğitimi buna nasıl katkıda bulunabilir? Genellikle gelişmiş toplumlarda gençlere yönelik vatandaşlık eğitimi anti-sosyal davranışlara ve yönetim/politik kültürlerinin gelişmesine odaklanmaktadır (Wood, 2010).

1.2. Vatandaşlık Eğitimi

Bir ülkede vatandaşlık eğitimi bireyin içinde yaşadığı topluma, toplumun kurum ve kuruluşlarına uyumunu amaç edinmektedir (Çelik, 2008). Bir ülkenin devamlılığını sağlayabilmek ve

farklılıkları ortak amaçlarda birleştirebilmek, bireylere vatandaş olma bilinci kazandırmakla gerçekleşebilir. Bu nedenle vatandaşlık eğitimi yalnızca örgün eğitimde okullarda verilen bir ders değil, yaşam boyu öğrenmeye dayalı dinamik bir süreçtir. Bu süreç, toplumda yaşayan her bireyin bilgili, problem çözücü, katılımcı, sorumluluk sahibi, toplumsal sorunlara duyarlı bir varlık olarak yaşamasını destekler(Güven, Tertemiz ve Bulut, 2009). Gerçekte günümüze değin yapılan çalışmalarda vatandaşlık kavramının ne olduğu hep tartışılmış olmakla beraber, özellikle küreselleşen dünyada vatandaşlık kavramının içinin boşaldığı ve anlamını yitirdiği de öne sürülmektedir (Kan, 2009a). Oysa, toplumsal hatta küresel sorunlar ile başa çıkabilmek için aktif ve etkili vatandaşlığın önemi açıktır. Bu nedenle gelişmiş ülkelerde özellikle gençlerin aktif, etkili ve katılımcı vatandaş olmaları için bilgi ve becerilerinin iyileştirilmesi ile değerlerinin yönlendirilmesine ilişkin çabaların arttığı gözlenmektedir.

Vatandaşlık en basit şekli ile *"devletin, tek yanlı iradesiyle koşullarını ve hükümlerini belirlediği bir hukuksal statüyü gerçekleştiren, kişilerle arasında kurduğu bağ"* olarak tanımlanmaktadır (Çiftçi, 2006). Diğer yandan vatandaşlık, *"uyrukluk, yurttaşlık kavramlarıyla ifade edilmek istenilen bir gerçek kişiyi devlete bağlayan hukuki bağdır"* şeklinde açıklanmaktadır. Bazı yaklaşımlarda vatandaşlık, yalnızca milliyet hukuku ile ilişkili bir kavram olmaktan çok sosyolojik bir kavram olarak ele alınmaktadır. Ancak bu tanımların da ötesinde bireysel olarak vatandaşlık, "*devletin bireye yüklediği görevler ve sunduğu haklarla hukuki bir statüye sahip olmanın yanında, yaşadığı toplumun değerlerini benimseyerek sürdüren ve bu toplumun kültürüne uyum sağlayan"* bir toplumun ideal üyesi olma eylemidir (Doğan, 2001). Günümüzün demokratik toplumlarında; topluma karşı sorumluklarını bilen ve yerine getiren **sosyal sorumlu vatandaş**; ulusal ve bölgesel düzeyde sosyal yaşama ve toplumla ilgili aktivitelere katılan **katılımcı vatandaş**; sosyal, ekonomik ve politik güç arasındaki etkileşimi anlamlandırarak analiz edebilen **adalet merkezli vatandaş** olmak üzere üç tip ideal vatandaştan söz edilmektedir (Güven, Tertemiz ve Bulut, 2009). Bu açıklamalar vatandaşlığın tanımının yalnızca birkaç faktör ile sınırlandırılamayacağını ortaya koymaktadır. Örneğin, küresel gelişmelerin yaşandığı son yıllarda geleneksel vatandaşlık tanımlarının yeterli olmayacağı belirtilmektedir. Bu noktada küresel vatandaşlık kavramı gündeme gelmiştir. Küresel vatandaşlık sistemi hukuksal kimlik olarak Dünya'da henüz tanınmamıştır. Buna karşın küresel vatandaş "yalnızca kendi ülkesinin değil küresel dünyanın sorumlu vatandaşı" olarak tanımlanmaktadır. Ülkelerin vatandaşlık anlayışı, başlangıçta düzene uyan davranışlar sergileyen sorumlu vatandaş yetiştirmekti. Küresel gelişmeler, vatandaşlığın boyutlarını daha fazla zenginleştirmiştir. Bireylerin yalnızca ülkelerine karşı sorumluluklarının bilincinde olmalarının yeterli olmadığı bütün insanlığa karşı kendilerini sorumlu hisseden, evrensel bilince sahip vatandaşlar olarak yetiştirilmeleri gerektiği ortaya çıkmıştır (Kan, 2009a; Kan, 2009b). Vatandaşlık kavramının anlaşılmasına ilişkin sınırlar vatandaşlık eğitiminin kapsamının ortaya konulmasında belirleyici olmaktadır. Ancak son yıllarda sözü edilen tüm kavramları içeren "aktif" ya da "etkili" vatandaşlık kavramı geniş kapsamlı evrensel bir yaklaşım olarak kabul görmektedir.

Türkiye'de vatandaşlık eğitimi sosyal bilgiler dersi kapsamında verilmektedir. Sosyal bilgiler dersinin genel amaçlarından birisi evrensel değerleri benimsemiş olan etkili vatandaşları yetiştirmektir. Bu amaca ulaşmak için öğretmenlerin de etkili vatandaşlık kavramından ne anladıklarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu konuda Ersoy (2007) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkili vatandaşı " haklarını bilen ve kullanan; sorumluluklarını bilen ve yerine getiren, başkalarının haklarına saygılı olan kişi" olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin dilekçe yazmayı öğrendikleri, haksızlıkla karşılaştıkları zaman bu sorunu nasıl çözeceklerini anladıkları, çocuk hakları siyasal bilinç gibi konularda bilgi edindikleri belirtilmektedir. Demokratik bir sınıf ortamı ile okulda çocukların etkili vatandaş olma davranışlarının desteklendiği, ancak ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin çoğu zaman çocukların bu konudaki bilincinin gelişmesine katkı sağlamadığı da açıklanmaktadır (Ersoy, 2007).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Türkiye'de 10 pilot ilde ve 20 okulda verilen "Demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitimi" de etkili vatandaşlık bilincinin geliştirilmesine yönelik çabalardan biridir. Bu kapsamda verilen derslerde dramaya dayalı etkinlikler, karşılıklı iletişim, hoşgörü, haklara saygı duyma gibi konular bulunmaktadır. Bu projenin amacı insan haklarına saygılı, demokratik ve etkili vatandaşlar yetiştirmektir (http://www.meb.gov.tr).

Yeni bir yüzyıla girdiğimiz 2000'li yılların başlarında İngiltere'de vatandaşlığın düzenlenmesine ilişkin kanun çıkarılmış ve 2002 yılı eğitim-öğretim döneminde vatandaşlık eğitimi İngiltere'de ulusal müfredatta yerini almıştır. Bu vatandaşlık eğitiminin en önemli üç amacı aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- **Sosyal ve ahlaki sorumluluğu geliştirme**: Öğrencilerin sınıfın içinde ve dışında topluma ve birbirlerine karşı özsaygı ve özgüven geliştirmeleri, sosyal ve ahlaki açıdan sorumluluk sahibi davranışları sergilemeyi öğrenmeleri hedeflenmektedir.
- **Toplumsal katılım**: Öğrencilerin yaşamdaki olaylara ilişkin farkındalıklarının artması, topluma karşı yardımsever olmayı öğrenmeleri hedeflenmektedir. Toplumsal katılım ve topluma hizmet esastır.
- **Siyasi kültür**: Öğrencilerin kurumları, siyasal ve toplumsal sorunları, demokratik hareketleri ve toplumsal yaşamda nasıl etkili hale geleceklerini öğrenmeleri hedeflenmektedir. Bunu bilginin yanı sıra yerel, bölgesel ve ulusal kaynaklarla, beceri ve değerleri ölçüsünde gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Diğer bir deyişle bu amaç tek başına politik bilgiden daha geniş bir kavramı içermektedir (Wood, 2010).

Günümüze değin vatandaşlık eğitimi düzensiz bir şekilde yürütülmekte idi. Tam olarak içerik ve amaçları belirlenmemişti. Ancak günümüzde vatandaşlık eğitiminde başarılı olmanın esas faktörleri şöyle sıralanmaktadır:

- Vatandaşlık eğitiminin açık, uyumlu ve geniş anlamlı olması
- Destekleyici okul ortamının ve değerler sisteminin oluşturulması
- Üst yönetim desteği

- Eğitimciler ve aileler arasındaki olumlu ilişkiler
- İşine kendini adamış ve istekli olanların vatandaşlık eğitimi sorumluluğunu üstlenmeleri
- Düzenli zaman aralıklarında farklı öğretim yaklaşımlarının uygulanması

Ayrıca bu amaçlara erişilmesi ancak öğrencilerin ilgileri, eğiticilerin katılımı ve uygun okul ortamının oluşturulması ile gerçekleşebilir. Bunların yanı sıra vatandaşlık eğitimi programı bireyde olması arzu edilen özelliklere ilişkin bazı anahtar kavramlara sahip olmalıdır. Bu özelliklerin bazıları katılım, taraf olma, araştırma, değerlendirme, empati, uzlaşma, liderlik, temsil ve sorumluluk olarak belirtilmektedir. Örneğin önemli bir vatandaşlık sorumluluğu olarak belirtilen bilinçli bir tüketici olmaya ilişkin kavramlar üreticiden tüketiciye kadar uzanan zincirde vatandaşların oynayacağı roller ideal bir şekilde açıklanmalıdır (Association for Citizenship Education, 2009).

Bu noktada bilinçli vatandaşlık kavramı son yıllarda "etkili" ya da "aktif" vatandaşlık kavramları ile nitelendirilmektedir. Ancak birçok araştırmada aktif ve etkili vatandaşlık kavramı da birbirinden farklı şekilde açıklanmaktadır. Böylece etkili vatandaşlığın temel özelliklerinin tartışılması gerekmektedir. Faulks (2000) aktif ve etkili vatandaşlık kavramını "ince vatandaşlık" ve "kalın vatandaşlık" olarak nitelendirmiştir. İnce vatandaşlık (aktif vatandaşlık) seçim ile birlikte özgürlüğü tavsiye eden pasif bağımsızlığı yansıtmakta ve ayrıcalıklı hakların benimsenmesine dayanmaktadır. Kalın vatandaşlık (etkili vatandaşlık) ise haklar ve sorumluluklar arasındaki karşılıklı etkileşimle ayırt edilmekte, vatandaşlar ile özgürlüğe giden yoldaki erdemlere dayanmaktadır. Bu yalnızca aktif vatandaşlık davranışlarını uygulayan bireyi değil, aynı zamanda ortak gelecek için sorumlulukların paylaşılmasını kabul eden ve daha geniş sorumluluklar üstlenen bireyleri tanımlamaktadır. Bu tür toplumsal etik amaçlar için çalışmak ve etkili vatandaş olmak şekilde 1'de belirtilen diğer özelliklere sahip olmayı da gerektirir.

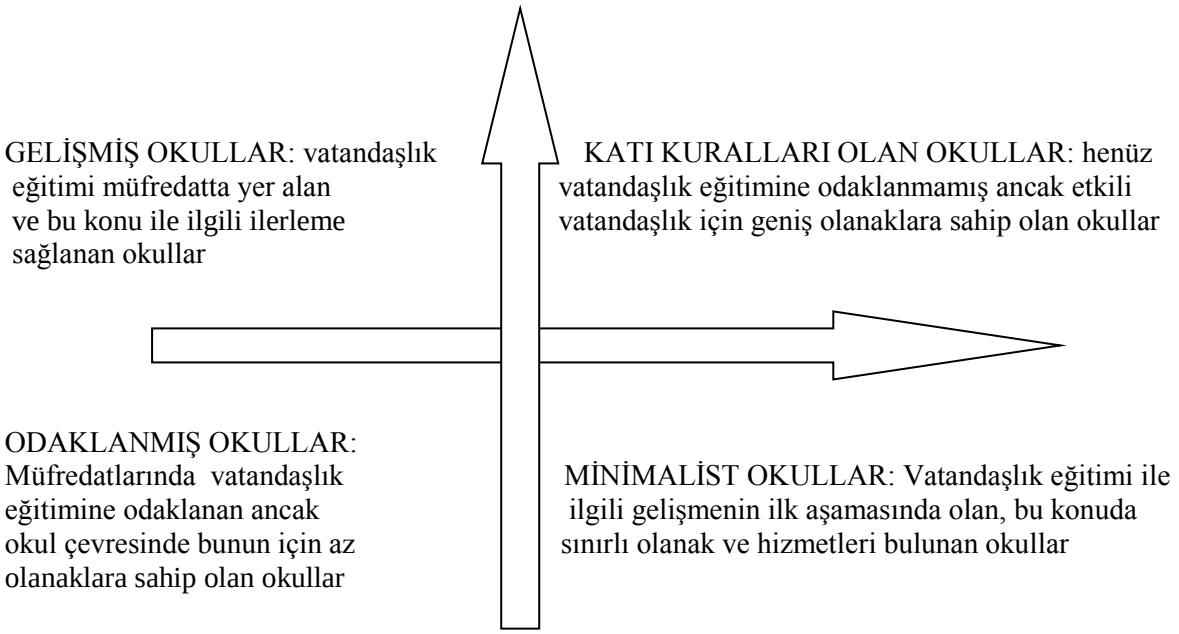
Aktif vatandaşlık	Etkili vatandaşlık
İnce	Kalın
Kişisel ödüller	Ortak ödüller
Bireysel davranışlar	Toplum davranışları
Politik farkındalık	Politik değişim
Tokenist	Gerçekçi
Açıklık(bilgi açıklığı gibi)	Fırsatları değerlendirme
Öngörme	Müzakere, tartışma

Şekil 1. Aktif vatandaşlık ve etkili vatandaşlık ile ilgili özelliklerin karşılaştırılması (Wood, 2010)

Aktif vatandaşlıkta gönüllü faaliyetlerde kazanılan kişisel ödüllere büyük bir ilgi vardır. Bu nedenle gönüllü çalışmayı tetikleyen çok önemli kampanyalar ve politika belirleme yönündeki inisiyatifler "ödül" yaklaşımı üzerinde durmaktadır. Ancak bu aktif vatandaşlık deneyiminin amacını kişisel kazanımlar ile sınırlandırır. Bu tür ödüller ve kazanımlar düşüncede, değerlerde ve davranışlarda kapsamlı bir değişiklik yerine; vatandaşlığın kısa vadeli ve spesifik eylemlere odaklanmasına neden olmaktadır. Bu nedenle etkili vatandaşlık kapsamında bireysel yerine topluluklar için ödül ve kazanıma vurgu yapmak gereklidir (Faulks, 2000).

Böylece okullardaki etkili vatandaşlık eğitimine yönelik öğrencilerin aktif katılımını sağlayan dört yaklaşımdan söz edilmektedir (Şekil 2). Bu yaklaşımlar (i) vatandaşlık eğitiminde gelişmiş okullar, (ii)vatandaşlık eğitimine odaklanmış okullar, (iii) minimalist okullar ve (iv) tam olarak vatandaşlık eğitimine odaklanmamış katı kuralları olan okullar olarak belirtilmektedir.

Vatandaşlık eğitiminin gelişmiş olduğu okullarda vatandaşlık eğitiminin müfredatta yer aldığı ve bu konu ile ilgili ilerlemenin sağlandığı bir durumdan söz edilmektedir. Müfredatlarında vatandaşlık eğitimine odaklanmış okullarda ise okul ve çevresinde etkili vatandaşlık eğitimi için olanaklar sağlanmaktadır. Minimalist okullar yaklaşımı sınırlı hizmetler ile vatandaşlık eğitimine ilişkin gelişmelerin başında bulunan, ekstra eğitimsel aktivitelere ihtiyaç duyan okulları ifade etmektedir. Son olarak müfredatlarında henüz vatandaşlık eğitimine odaklanmamış ancak etkili vatandaşlık için geniş olanaklara sahip olan bu konuda katı kuralları olan okulları açıklamaktadır (GHK, 2007).



Şekil 2 Etkili vatandaşlık eğitimi ile ilgili olarak okullardaki yaklaşımlar

ETKİLİ VATANDAŞLIK EĞİTİMİ MODELİ

Vatandaşlık eğitimi özellikle çocuklar ve gençler olmak üzere toplumdaki tüm bireyleri demokratik yaşama hazırlamak için gereklidir. Vatandaşlık eğitimi bireylerin kendi yaşamları ve toplumla ilgili olarak sorumluluk almalarını, özgürce kararlar vermelerini sağlar. Vatandaşlık bir kavramdan daha fazlasını içermektedir. Vatandaşlık eğitimi bireylerin haklar ve sorumluluklara dair becerilerini ve değerlerini zenginleştirir. Toplumlar gelişmek için aktif, etkili, bilgili ve hem kendileri hem de toplumları için sorumluluk almaya, politik süreçlere katılmaya hazır vatandaşlara ihtiyaç duyar. Bu nedenle bireylerin haklarının ve sorumluluklarının farkında olmaları, sosyal ve politik süreçler hakkında bilgili olmaları, diğer bireylerin refahına ilişkin konular ile ilgilenmeleri, gelişmiş

fikirleri yorumlamaları, yaşadıkları ailede ve toplumda etkili olmaları beklenmektedir. Ancak tüm bunlar yardımsız başarılamaz, öğretilebilir. Bu öğretme süreci; içerme (özgeçmişleri ve yeteneklerinden bağımsız olarak tüm bireylerin katılımını sağlamak), yaygın ve (vatandaşlık eğitimini okul ile sınırlandırmamak ve eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak görmek), yaşam boyu olma (yaşam boyu sürdürmek) gibi yaklaşımları kapsamalıdır. Vatandaşlık eğitimi, bireylere kanun ve kurallar, demokratik süreçler, medya, insan hakları, ekonomi, sürdürülebilir kalkınma, küresel toplum, adalet, eşitlik, özgürlük, otonomi konularında **bilgi ve anlayış** sağlar. Kritik düşünme, bilginin analizi, fikirlerin açıklanması, tartışma ve müzakere, çatışmaların çözümü ve toplumsal katılım konularında **beceri ve yetkinlik** kazandırır. Adaletli olma, kanunlara uyma, tolerans, dinleyebilme, diğerleri ile çalışma gibi **değerleri** geliştirir (House of Commons Education and Skills Committee, 2007).

Etkili vatandaşlık eğitiminin en önemli esaslarından biri bireylere uygulamaya dönük becerilerin kazandırılmasıdır. Bu nedenle eğitimin de uygulama odaklı olması gereklidir. Etkili vatandaşlık eğitiminin esasları şöyle sıralanabilir:

1. Uygulamaya öncelik verilmesi
2. Bireylerde;
   - Bilgi
   - Tutum değişimi
   - Beceri gelişiminin sağlanması
3. Uygulama için alt yapının geliştirilmesi

Bu esaslar ve hedeflere göre etkili vatandaşlık için öncelikli konular aşağıdaki gibi belirlenmiştir (Şekil 3).

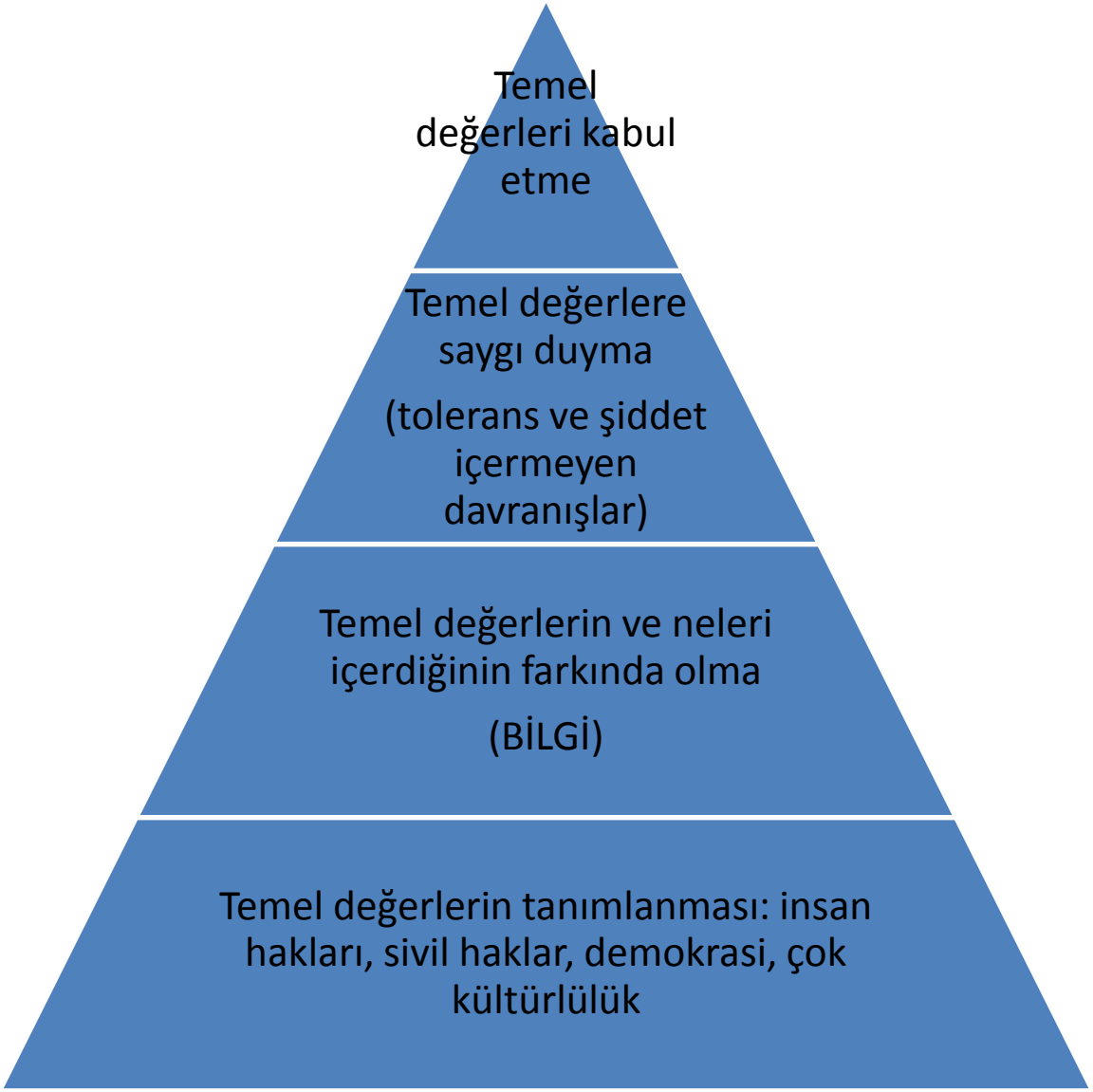
Değerler	Kültürel çeşitlilik/çok kültürlülük, demokrasi, insan hakları, cinsiyet eşitliği, çevre ve yaşam kalitesi, azınlık hakları
Bilgi	Değerlerin esas özelliklerini ve terminolojisini anlama, sivil hakların ve görevlerin farkında olma, cinsiyet ile ilgili konuların farkında olma, çeşitliliği anlama
Tutumlar	Tolerans, sorumluluk ve otonomi, bireylerarası ilişkilerde nezaket, motivasyon, çeşitliliğe değer vermek, güçlenme
Beceriler	Faaliyetleri organize etme, problemleri tanımlama, stratejik düşünme, proje dizaynı ve yönetimi, örgütsel beceriler, liderlik, diyalog, değişim yaratma, ekip çalışması
Çevre	Okul, yerel toplum

Şekil 3. Etkili vatandaşlık eğitiminin uygulama hedefleri

Etkili vatandaşlık eğitiminin uygulama hedeflerinin kapsamı hem eğitimin hem de buna ilişkin düzenlenmesi gereken programların içeriğini açıklamaktadır. Bu hem formal olarak okullarda verilecek etkili vatandaşlık eğitimi ile informal olarak yaşam boyu sürecek olan etkili vatandaşlık eğitiminin hedeflerini ortaya koymaktadır. Uygulamaya dönük olarak planlanan etkili vatandaşlık eğitiminin üç esas ögesi bulunmaktadır: (i) kavramsal/bilişsel (cognitive) öge, (ii) duyuşsal (affective) öge, (iii) davranışsal (behavioral) öge. Etkili vatandaşlık eğitiminde kavramsal öge katılımcıların temel bilgilerini artırmaya odaklanmaktadır. Bu nedenle kavramsal öge etkili vatandaşlık eğitimi için temeldir. Böylece derslerde katılımcılara temel teorik bilgiler verilir. Eğitimin duyuşsal aşamasında

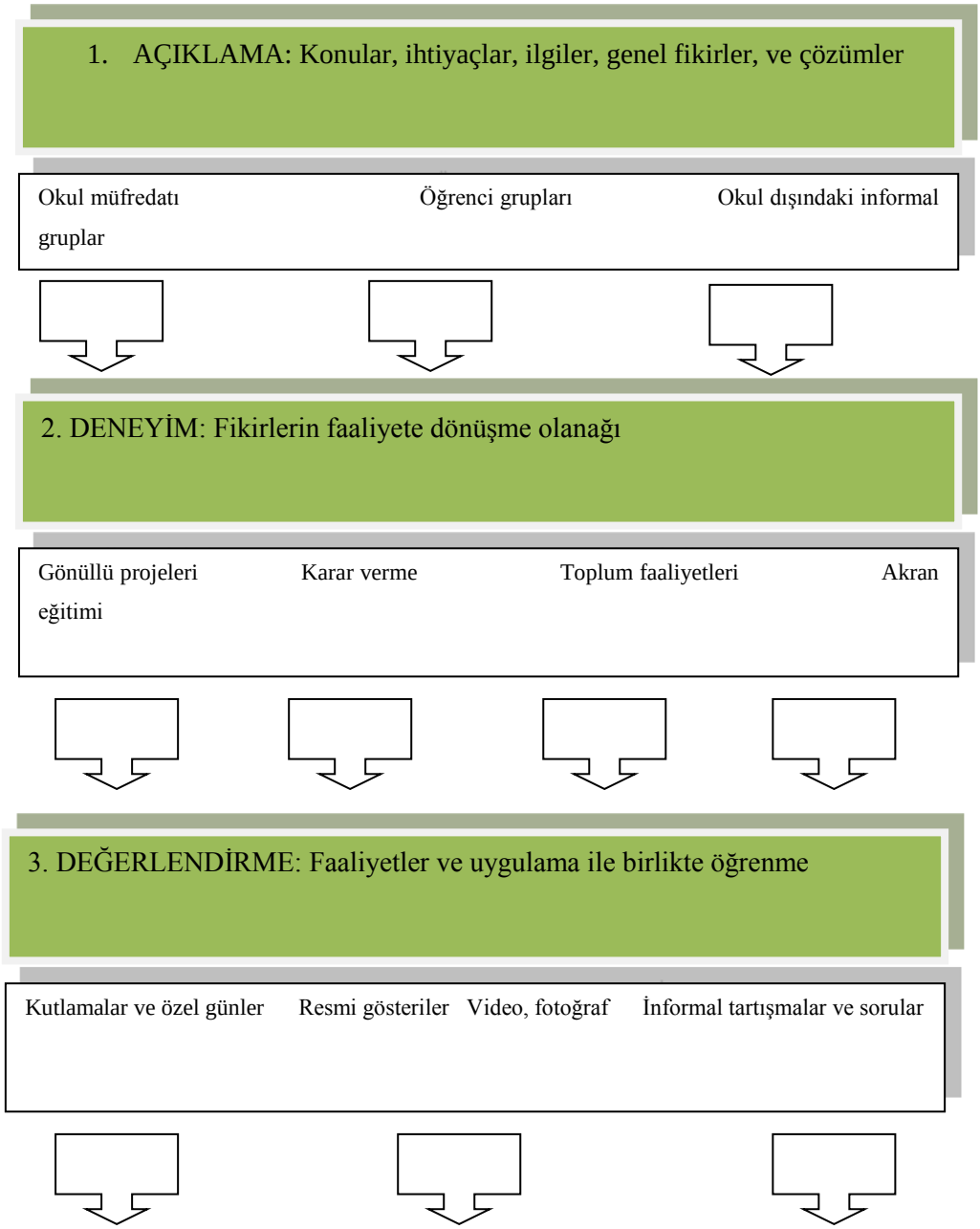
katılımcılar diğer bireylerle iletişim kurarlar. Tartışmalar, toplantılar, oyunlar, simülasyonlar, rol oyunları ile interaktif öğrenme gerçekleşir. Davranışsal öge ise yaparak öğrenme, gerçek sorunları, olguları, tartışma ve çözümleme ile bireylerin eğitime aktif katılımı sağlanarak gerçekleşir.

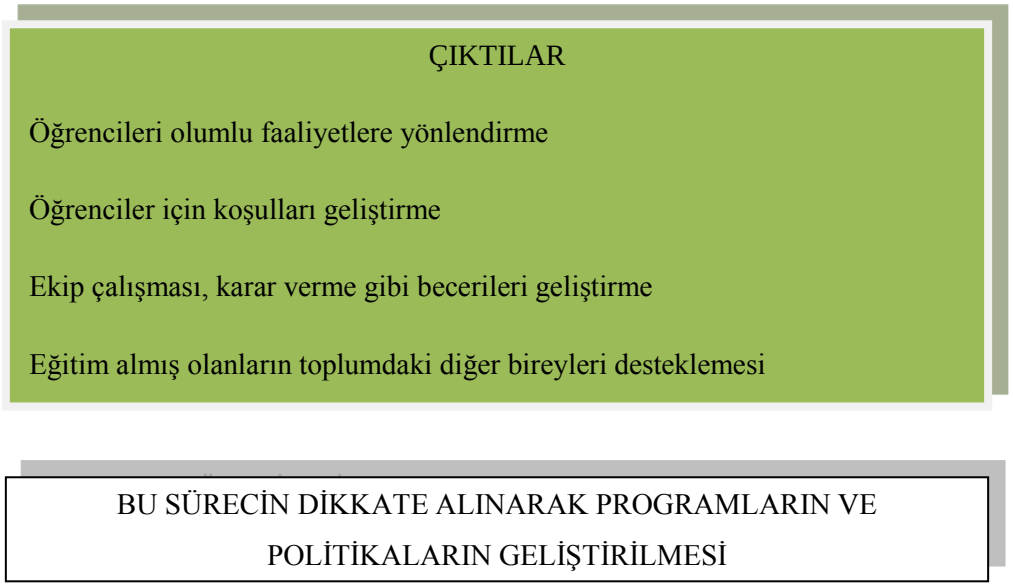
Kavramsal, duyuşsal ve davranışsal süreçler ile bireylerin aktif ve etkili vatandaş olmayı öğrenmeleri dört aşamada gerçekleşir (Şekil 4). Böylece toplum değerlerine dayalı olarak bireylerin bilgiyi, tutumları ve becerileri öğrenmeleri bir süreç olarak anlaşılabilir. Şekil 4'de temel değerlerin tanımlanması ve bu değerlerin neleri içerdiğinin farkında olunması kavramsal ögeyi içermektedir. Bu değerlere saygı duyulması eğitimin duyuşsal aşamasını ifade etmektedir. Vatandaşlık değerlerini kabul etme ve bu değerlere yönelme etkili vatandaşlık eğitiminin davranışsal öge aşamasıdır.Bu aşamada bilgiler ve tutumlar davranışa dönüşmektedir (GHK, 2007; Andrews, Cowell,Downe, Martin, 2006).



Şekil 4. Etkili vatandaşlık eğitiminin aşamaları

Bu vatandaşlık eğitimi modeline göre okullarda öğrencilerin ilk aşamada vatandaşlık eğitimine ilişkin konuları, ihtiyaçları, genel fikirleri ve buna ilişkin çözümleri açıklamaları beklenmektedir. Bunun için okuldaki müfredattan, okul dışındaki sohbet gruplarından ve akranlardan yararlanmak mümkündür. İkinci aşama fikirlerin faaliyete dönüşmesidir. Bunun için gönüllük esasına dayalı projeler, karar verme süreçlerine katılım, toplumsal faaliyetler, akran ve lider eğitimi yararlı olmaktadır. Üçüncü aşamada değerlendirme yapılarak aktiviteler ile birlikte öğrenme gerçekleşmektedir. Etkili vatandaşlık eğitimi sürecinin çıktıları; öğrencilerin olumlu aktivite ve öğrenmeye yönelmeleri; öğrencilerin hizmetlere ilişkin görüş geliştirmeleri; ekip çalışması, karar verme gibi iş ve aile yaşamına ilişkin becerileri geliştirmeleri; bu eğitimi almış olan öğrencilerin toplumdaki diğer bireylere destek sağlamaları olarak sıralanmaktadır (Şekil 5) (GHK, 2007; House of Commons Education and Skills Committee, 2007).





Şekil 5. Etkili vatandaşlık eğitimi süreci ve çıktıları

SONUÇ

Etkili vatandaşlık eğitiminde bireylerin vatandaşlık değerleri üzerinde düşünmesi, muhakeme yapması, toplumsal yaşamın sürdürülebilirliği için gerekli olan insan hakları, eşitlik, adalet, saygı, sorumluluk, güvenilirlik gibi temel davranışların doğrudan ya da dolaylı yöntemler ile öğretilmesi zorunlu görülmektedir. Bireylerin etkili vatandaşlık değerlerini öğrenmesi, açıklaması ve analiz yapabilmesi, etkili vatandaşlığın toplumsal yaşamdaki işlevlerini fark etmesi için kavramsal ve davranışsal süreçlerin kullanılması gerekir. Böylece etkili vatandaşlık eğitiminde vatandaşlık sorumluluğunun geliştirilmesi için gerekli olan bilişsel ve eylem boyutları dengelenebilir. Vatandaşlık bilincinin ülkenin siyasi yapısını, eğitim sistemini, işyeri verimliliğini, sosyal refahı ve genel olarak gelişmişlik düzeyini etkilediği açıktır.

Vatandaşlık eğitiminde hak bilme, kullanma, koruma ve geliştirme, sorumluluklarını öğrenme ve yerine getirme, vatanseverlik, toplumsal değerler, adalet, eşitlik gibi kavramlarının çok önemli olduğu bir gerçektir. Ancak demokratik toplumlarda bunların yanı sıra bireylerden daha aktif, etkili ve katılımcı olmaları beklenmektedir. Günümüzde vatandaşlık eğitiminde etkili vatandaşlık eğitimine ilişkin çabalar artmalı, böylece toplumda yaşayan her bireyin sosyal ve politik sorunlara daha duyarlı hale gelmesi; eleştirilen, düşünebilen, sorunlara çözüm getiren vatandaş olması hedef olarak belirlenmelidir. Türkiye'nin modernleşme çabalarının henüz 100 yıla ulaşmamış geçmişine bakıldığında; etkili vatandaşlardan oluşan bir toplum yaratma amacının henüz tamamlanmadığı söylenebilir. Bu nedenle vatandaşlık eğitimi her bireyin küresel toplumun bilinçli ve etkin bir parçası,

yerel toplumun ise aktif bir ögesi olmasını sağlamada anahtar bir girişimdir. İnsanca yaşama koşullarını talep etme, refah toplumu için mücadele etme azim ve kararlılığını göstermesi beklenen her bireyin, birer vatandaş kimliğini taşıması ve vatandaş olmayı hak etmesinin bu yolla mümkün olabileceği de anlaşılmalıdır.

KAYNAKLAR

Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. Değerler Eğitimi Dergisi. Cilt 6, No. 16: 9-27.

Andrews, R., Cowell, R., Downe, J,Martin, S.(2006).Promoting Effective Citizenship and Community Empowerment.Office of Deputy Prime Minister. London.

Association for Citizenship Education.What is citizenship Education? http://www.teachingcitizenship.org (Erişim tarihi: 21.03.2009).

Çelik, H. (2008). Cumhuriyet Dönemi Vatandaşlık Eğitiminde Önemli Adımlar.SAÜ Fen Edebiyat Dergisi. 1:359-369.

Çiftçi, A. (2006). Vatandaşlık Bilgisi. Demokrasi ve İnsan Hakları. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Doğan, İ. (2001) Modern Toplumda Vatandaşlık Demokrasi ve İnsan Hakları İnsan Haklarının Kültürel Temelleri**,** 2. Baskı Ankara: Pegem A Yayıncılık

Ersoy, F. (2007). Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmenlerin Etkili Vatandaşlık Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı.

Faulks, K.(2000).Citizenship.Routlegde Pub.,London.

GHK (2007). Study on Active Citizenship Education. Final Report. ec.europa.eu/**education**/pdf. (Erişim Tarihi: 20.04.2009).

Güven, S, Tertemiz, N., Bulut, P. (2009). Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri.I.Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.1-3 Mayıs, Çanakkale.

House of Commons Education and Skills Committee (2007).Citizenship Education. Session Report.London.

Kan, Ç. (2009a). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Küresel Vatandaşlık. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 26: 25-30.

Kan, Ç. (2009b). Değişen Değerler ve Küresel Vatandaşlık Eğitimi. Kastamonu Eğitim Dergisi. 17 (3): 895-904.

NCSS. Creating Effective Citizens. National Council for the Social Studies. http://www.socialstudies.org. (Erişim tarihi:25.02.2010).

http://www.meb.gov.tr

DEMOKRASİ VE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİNDE TARİHSEL DENEYİMLERE BAŞVURMANIN ÖNEMİ

Arzu Memmedova

Bakü Devlet Üniversitesi, Tarih Fakültesi, Azerbaycanşünaslıg Bilimsel Araştırma Merkezi, BAKÜ, AZERBAYCAN

arzuashraf@mail.ru

ÖZET

1991 yılında Sovyetler Birliği dağıldıktan ve Azerbaycan bağımsızlığını yeniden kazandıktan sonra, politik ve ekonomik alanda başlayan değişimler, eğitimi de içine aldı. Yeni politik ortam, sözkonusu döneme kadar Azerbaycan eğitim sisteminde, demokrasi ve insan hakları gibi yer almayan konuların eğitimini zorunlu hale getirdi. Günümüzde Azerbaycan'ın birçok üniversitesinde "Demokrasi Nazariyesi", "Demokrasi ve İnsan Hakları" başlıklı dersler verilmektedir.

Şunu da kaydedelim ki, Demokrasi ve İnsan Haklarının eğitiminde örnek, çağdaş ABD ve Batı demokrasisi olduğundan, bu demokrasilerin kökeninde duran tarihi deneyime, yani klasik yunan demokrasisi, Batı'da parlamenter yönetim sisteminin yaranması, seçme ve seçilme gibi insan haklarının kazanılması vs. gibi konulara geniş yer ayrılmaktadır.

Maalesef, eğitimin bu şekilde yapılması, öğrencilerde demokrasi anlayışının tarihten günümüze kadar, yalnız Batı ve ABD ile bağlantılı olduğu izleniminin yaranmasına ve kendilerini bir topluluk, halk ve millet olarak küçümsemelerine neden olmaktadır.

Günümüzün küreselleşen dünyasında standartlaşma, yaşamımızın bir çok alanını kuşatsa da, halklar, milletler arasındaki dini, etnik ve kültürel farklılıkları görmemek imkansızdır.

Sözkonusu farklılıklar, bir toplum için ideal olan demokratik çerçevenin, diğeri için olduğu gibi çizilmesini imkansız hale getirmektedir. Bu yüzden de demokrasi ve insan hakları eğitiminde belirlenen temel hedef, sözkonusu toplum için ideal demokrasi çerçevesinin bulunmasıdır. Bunun içinse ABD ve Batı örnekleriyle birlikte o toplumun kendi tarihsel deneyimine de başvurulmalıdır. Azerbaycan tarihinde, bununla ilgili örnekler az değildir. Bunlardan örnek olarak üç tanesini takdim etmek isterdik. Azerbaycan'da ilk mahkeme reformu XIII. yüzyılın sonlarında yapılmış ve var olan olumsuz durumların ortadan kaldırması için ilk defa seçimli sistem uygulanmıştır. Veya XVII-XIX. yüzyıllarda Azerbaycan'ın kuzeybatısında var olmuş "Car-Balaken Cemaatliği"nin tarihine yapılacak

başvuru, küreselleşen dünyamızı rahatsız eden en ciddi sorunlardan biri olan "barış içinde birlikte yaşama" probleminin çözüm yollarının bulunmasına yardımcı olacak önemli tarihi deneyim olduğunu gösterecektir. Son olarak, 1918 yılında demokratik temeller üzerinde kurulmuş ve Doğu'da ilk cumhuriyet biri olma özelliğine sahip Azerbaycan Halk Cumhuriyeti, bizlerin demokrasi tarihine olan katkımızdır.

Böylece, Demokrasi ve insan hakları eğitiminde, Batı ve ABD örnekleri öğretilmekle birlikte, tarihi deneyimlere de başvurulması, aslında çözümü bulunmayan birçok problemlerin çözümünde iyi bir deneyim olabilir.

***Anahtar kelimeler**: demokrasi, insan hakları, Azerbaycan, eğitim.*

ABSTRACT

When the Soviet Union was destroyed and Azerbaijan got independence again the changes in political and economical spheres covered education also. So political environment showed the necessity of teaching the themes- democracy and human rights, that hadn't taken place in Azerbaijan education system before. Now such subjects as "Democracy and Human rights" and "The theory of Democracy" are taught in most universities of Azerbaijan.

Let me notice that as USA and Europe democracy are the models in teaching democracy and human rights, bases of them like classical Greece democracy, the establishment of parliament management system in Europe, rights to elect and to be elected and others take place widely in education.

It is a pity that teaching democracy in that way makes students think that democracy has only been in Europe and USA since old times and feel themselves very little as a nation.

Today standartalising covered most spheres of our lives,however we can notice religious, ethnic, cultural differences among nations. These differences make impossible to draw a valuable frame for an ideal democratic society. That is why the main aim in teaching democracy and human rights is to find an ideal frame of democracy for this society.So side by side with Europe and USA democracy models we have to base on our history. There are enough examples in Azerbaijan history. I would like to call three of them: The first court reforms in Azerbaijan were made at the end of XIII century and the first election system was applied to escape any negative cases. Or the grate historical experience in finding out one of the important problems of the world- religion, living side by side is the history of the people Jar Balakan living in the north-west of Azerbaijan in XVII-XIX. At last the first democratic country in the east –Azerbaijan National Government established in 1918 is the present to our democracy history.

So basing on historical experiences side by side Europe and USA examples could be a good experience in finding out the solution of many unsolved problems.

Key words: *democracy, human rights, Azerbaijan, education*

GİRİŞ

XX. yüzyılın sonlarında dağılmış Sovyetler Birliği ve onun etki alanında olan sosyalist ülkelerde Batı Avrupadan farklı, kendine has özellikleri olan eğitim sistemi mevcuttu. On yıllar süresince, bu sistemin yayıldığı ülkeleri kapsayan ve Azerbaycan'ın da içinde bulunduğu genel eğitim mekanı şekillenmişti. Fakat 1991 yılında Sovyetler Birliği'nin çökmesi ile burada var olan eğitim sistemi de çöktü. Bir zamanlar bu Birliğin üyesi olmuş ve artık bağımsız olan Cumhuriyetlerde, onların siyasi, ekonomik ve ideolojik taleplerini karşılayabilecek eğitim sistemleri kuruldu. Lakin milli önceliklerin üstün tutularak şekillendirildiyi eğitim sistemlerinin de, genel eğitim mekanına katılması zorunluydu. İşte bu dönemden başlayarak, eski Sovyet Cumhuriyetlerinin Avrupa eğitim mekanına katılması süreci başlandı.

Azerbaycan'da bu süreç mevcut eğitim sisteminin aşama aşama Batı eğitim sistemi ile uyumlu hale getirilmesi şeklinde gerçekleştirilir. Önceler Azerbaycan eğitim sisteminde yer almayan, zamanın ve dönemin taleplerine uygun yeni fenlerin öğretimine de bu dönemden itibaren başlanmıştır. Günümüzde Azerbaycan'ın birçok üniversitesinde öğretilen "Demokrasi Nazariyesi", "Demokrasi ve İnsan Hakları" dersleri bu kabildendir.

XX. yüzyılın 90'lı yıllarının başlarında sistem değişikliği yaşayan bir toplumun katıldığı yeni siyasi mekanın, yani Batı'nın siması sayılan bu anlayışlara alıştırılması, mevcut deneyimin öğrenilerek devlet kuruculuğu sürecinde mükemmel yönetim sisteminin yaratılması için kullanılması amacıyla bu derslerin tedrisine başlandı. Geçen yaklaşık 20 yıl süresince de Azerbaycan'ın birtakım devlet ve özel üniversitelerinde "Demokrasi Nazariyesi" ve "Demokrasi ve insan Hakları" başlıklı dersler okutulmaktadır.

1. DEMOKRASİ VE İNSAN HAKLARI EGİTİMİNDE TARİHSEL DENEYİMLERE BAŞVURMANIN ÖNEMİ

Azerbaycan ve diger eski Sovyet Cumhuriyetlerinde Demokrasi ve insan haklarının eğitimi, Batı demokrasi örneği temelinde yapıldığından, bu derslerde artık şekillenmiş Batı demokrasi sisteminin öğrenilmesi ile birlikte, yaranma ve gelişim tarihine de özel yer ayrılmaktadır. Eğitim sürecinde Batı demokratik sistemin kökeninde duran tarihi deneyime yani, klasik Yunan demokrasisi,

Batı'da parlamenter yönetim sisteminin ortaya çıkması, seçme ve seçilme gibi insan haklarının kazanılması vs. konulara geniş yer verilmektedir. Tedrisin bu şekilde yapılması, öğrencilerde demokrasi anlayışının yalnızca Batı ile bağlantılı olduğuna dair düşüncelerin şekillenmesine ve kendilerini bir topluluk, halk, millet olarak daha küçük görmelerine neden olmaktadır.

Günümüzün küreselleşen dünyasında standartlaşma, hayatımızın birçok alanlarını kuşatsa da, halklar, milletler arasındaki dini, etnik ve kültürel farklılıkları görmemek mümkün değildir. Aslında Samuel Hantington'un "Medeniyetlerin Çatışması" eserinde kaydettiği gibi, felsefi bakışlar, temel değerler, sosyal ilişkiler, gelenekler ve yaşama genel bakışlar, çeşitli uygarlıklarda çok farklıdır (Hantinqton S.,s.25).

Sözkonusu farklılıklar, bir toplum için ideal olan demokratik çerçevenin, diğeri için olduğu gibi çizilmesini imkansız kılmaktadır. Bu yüzden de demokrasi ve insan hakları eğitiminde belirlenen asıl hedef, sözkonusu toplum için ideal demokrasi çerçevesinin bulunmasıdır. Bunun için ise ABD ve Avrupa örneklerini araştırmakla birlikte, kendi tarihi deneyimlerimize de başvurulmalıdır.

Azerbaycan tarihinde bununla ilgili örnekler az değildir. Bunlardan örnek olarak, önem ve sonuçları açısından klasik Yunan demokrasisi, İngiltere'de parlamenter yönetim sisteminin oluşturulması gibi tarihi deneyimlerden az önemli olmayan üç tanesini takdim etmek isterdik:

1.1.Azerbaycanda XIII yüzyıl mahkeme reformu.

Azerbaycan'da ilk mahkeme reformu XIII. yüzyılın sonlarında gerçekleştirilmiş ve mevcut olumsuz durumları ortadan kaldırmak için ilk defa seçimli sistem uygulanmıştır.

Bahsettiğimiz dönemde Azerbaycan topraklarında Hulaküler Devleti (1256-1357) mevcuttu. Ülke XIII. yüzyılın sonlarında çöküş dönemine girmişti. Bu ülkenin çöküşünü engellemek amacıyla 1295 yılında hakimiyete gelen Hulakü hükümdarı Gazan - Mahmut Han, ülkede yönetimin tüm katmanlarını kapsayan reformlar gerçekleştirir (Azerbaycan tarihi, s.287-292). Bu reformlar arasında mahkeme reformu belirlenen amaçlar açısından aslında sözkonusu dönemi öncelemekteydi. Gazan Hanın baş veziri olmuş F. Reşiduddin, bu ıslahatın devlet için önemini açıklayarak şunları kaydetmekteydi:

"**Her bir saltanatın temeli adalettir. Çünkü… devleti ordu kazanır,-devletin ordudan başka gelir ağacı yoktur, orduyu ise vergi (mal) hesabına tutmak mümkündür, -vergisiz ordu yoktur, vergi ise reayadan alınır,-reayadan başka vergi veren yoktur, reayaya ise adalet sayesinde bakmak mümkündür, (öyleyse) adalet olmazsa reaya da olma**z" (Azerbaycan tarihi, s. 288). Aslında mahkeme reformu ile devlette adaletin ihya edilmesi hedeflenmişti. İnsanın hak ve adalete amelini sağlamayı en önemli görevi ilan eden Gazan Han, "Kadı görevinin verilmesi", "Otuz

yıllık davalara hitam verilmesi", "Satıcının satışa kadarki mülkiyet hakkının belirlenmesi" konusundaki ilgili fermanları ile adaletin bekçiliğini yapacak bir mahkeme sistemi kurmaya çalışmaktaydı. Fermana göre kadılar adaletin teminatçısı olmalıydılar. Bu yüzden de sözkonusu göreve Kanunu mükemmel bilenler talip olabilirlerdi. Kadı görevine tayin işi, adaletli olacağı ve yasaları hiçbir zaman çiğnemeyeceği konusunda adaydan yazılı bir taahhüt alındıktan sonra gerçekleşmekteydi. Her bir vilayetin baş kadısı, kendisine bağlı olan kadıların görevlerini her ay denetlemeli, onların yasaları mükemmel bildikleri, şeriata ve hakikate riayet ettiklerinden emin olmalıydı. Ağır mahkeme işlerine ve büyük davalara şehir kadısı bakmaktaydı. Devletin en yüksek görevli memurlarına bile kadıların işlerine müdahale etmek ve alacağı kararları etkilemek, kesin olarak yasaklanmıştı.

Kararlar ve bu kararların verildiği tarih, özel defterlerde kayıt altına alınıyordu. Söz konusu defterdeki kayıt işleminin doğru yapılıp yapılmadığından sorumlu olan şahsın, bilerek veya bilmeyerek tahriflere yol vermesi, cinayet kabul edilir ve ölümle cezalandırılırdı.

Tüm bu kararları açıklayan Gazan Han, fermanlarının birinde şunları kaydetmekteydi:

"Vilayet kadıları bilsinler ki bizim bütün dikkatimiz, insanlar arasında adaletsizliğe, tecavüze, zulme ve temelsiz dava ve üçkâğıtçılıkla kazanmaya karşı yönelmiştir. Bırakın dünya ve dünyeviler ruhen rahat yaşasınlar, adaletin nişaneleri tüm seçilmiş insanlara ve sade halka, uzaklara ve yakınlara ulaşsın ve onları aguşuna alsın, insan toplumunda memnuniyetsizlikler ve tartışmalar ortadan kalksın, hak, sahibine ait olsun, yalanın, tecavüzün ve hilenin kapısı ebediyen kapansın" (Raşid-ad-din F.,s. 223, 235-237).

1.2. Car-Balaken Cemaatliği'nin yönetim sistemi.

XVII-XIX. yüzyıllarda Azerbaycan'ın kuzeybatısında mevcut olmuş Car-Balaken Cemaatliği'nin tarihine müracaat ise küreselleşen dünyamızı rahatsız eden en ciddi sorunlardan biri olan barış içinde birlikte yaşama sorununun çözüm yollarının bulunmasına yardımcı olacak önemli tarihi deneyimdir.

Çağdaş Azerbaycan Cumhuriyeti'nin Zagatala, Balaken illerinin ve kısmen Gah ilinin, Rusya Federasyonu'nun bu illerle sınır bölgeleri ile birlikte, Gürcistan'ın Lagodehi ve Sığnag illerinin topraklarını içine almış Car-Balaken Cemaatliği (Arzu Eşref kızı, s. 43, 55) 1501-1736 yıllarında Azerbaycan topraklarında mevcut olmuş Safevi devletinin sözkonusu topraklarda yürüttüğü politika sonucunda ortaya çıkmıştır.

Şunu kaydedelim ki Car-Balaken Cemaatliği'nde mevcut olmuş yönetim sistemi, özellikleri ve demokratik karakterine göre ortaçağ klasik feodal devletlerinden tamamen farklıydı. 1802 yılında Rusya İmparatoru I Aleksandr tarafından Gürcistan'ın baş reisi olarak atanmış Knyaz P.D.

Sisianov'un mektuplarının birinde burayı "Car Cumhuriyeti" olarak isimlendirmiş olması boşuna değildir (AKAK, II c., s. 693).

XIX. yüzyıl Rus tarih bilimciliğinin temsilcilerinden D. Zubaryev ise, Car-Balaken vilayetinin 1830 yılına kadar kendi yasaları ve hükümeti ile yönetilen bir cumhuriyet olduğunu kaydetmekteydi (Zubaryev D., s. 551-552).

Car, Balaken, Kateh, Tala, Cınıh ve Muhah gibi bağımsız topluluklara bölünmüş Car-Balaken Cemaatliği'nde Avar, Sahur, Muğal Türkleri ve İngiloylar birlikte yaşamaktaydı. Yukarıda isimlerini saydığımız her bir bağımsız topluluk da Avar, Sahur, Muğal ve İngiloy köylerinden düzenlenmişdi. Cemaatin gerçek olarak mevcut olduğu yaklaşık 135 yıl süresince bu halklar arasında milli zeminde hiçbir çatışma görülmemiştir. Araştırmalar, onların barış içinde birlikte yaşamalarında aşağıdaki faktörlerin önemli role sahip olduğunu göstermektedir: **görev taksimi, seçimli yönetim sistemi, yasanın aliliği ve adaletin üstünlüğü prensipleri.**

1) Yerli halkın görev taksimi. Dağlık bölgelerde yaşayan Avar, Sahur ve Muğal halkı, Cemaatliğin toprak ve sınırlarının güvenliğinden sorumluydu. Onlar Cemaatliğin denetimi altında olan toprakları yabancı müdahaleden koruyorlardı. Dağ eteği ve düzlük bölgede yaşayan İngiloy ve Muğal halkı ise Cemaatliği ekmekle temin ediyordu.

XIX. yüzyıl Rus tarih bilimciliğinde bu taksimi "ağa-bağımlı ilişkileri" gibi takdim etmekte ve Car-Balaken bağımsız topluluklarına dahil olan İngiloy ve Muğal köylerinin Avar ve Sahurlara bağımlı olduğunu kaydetmektedirler (Bakradze D., s. 264; Dubrovin N, s. 595).

Sorunun bu şekilde takdimi sebepsiz değildir. Rusya İmparatorluğu'nun Kafkasya'yı işgali sırasında, Cemaatlik halkının, etnik mensubiyetine bakılmaksızın, Rus işgaline karşı bir cephede birleşmesi, Çarizm'in burada 27 yıl güçlenmesine imkan vermemişti. Bu yüzden de Ruslar, soruna bu şekilde yaklaşarak yerli halk arasındaki ilişkileri gerginleştirmeye çalışıyorlardı ki, bunu da belli ölçüde başarmışlardır.

Aslında Car-Balaken Cemaatliği'nde mevcut olan sosyo-ekonomik ilişkiler, Rus tarihçilerin takdim ettikleri "ağa-bağımlı ilişkilerinden" farklıydı ve bu ilişkilerin şekillenmesi Cemaatlik meydana gelene kadar bu bölgede süren siyasi süreçlerle direkt bağlantılı olmuştur. Şöyle ki XVI-XVII. yüzyıllarda Büyük Kafkas dağlarının kuzey eteklerinden güney eteklerine (Büyük Kafkas dağlarının kuzey ve güney etekleri bir zamanlar kadim Azerbaycan devleti Albanya'nın toprakları olmuştur) göç eden Avarlar, Car ve Tala ovalarına yerleştikten sonra burada yaşayan ve Kahet Gürcü çarlarının saldırılarına maruz kalan yerli halkı-Muğal ve İngiloyları kendi himayeleri altına alırlar. Fakat onların iç işlerine karışmıyor yani, Muğal ve İngiloy köylerindeki iç yönetim sistemine dokunmuyorlar. Bunlar arasındaki "bağımlılı" gibi takdim edilen ilişkiler, himaye altına alınanların

himaye altına alanlara keçkel (geç gel veya göç gel) olarak isimlendirilen vergi ödemesinden ibaretti (Dagıstan., v. 44).

2) Cemaatlikte barış içinde birlikte yaşama prensibinin muhafazasında rol oynayan önemli faktörlerden biri de burada **seçimli yönetim sisteminin** mevcutluğudur. Şöyle ki, Cemaatlikte en yüksek ali kurum halk toplantısıydı. Yılda bir veya iki kez Ağdam köyünde toplanan ve Cemaatliğe dahil olan altı topluluğun temsilcilerinin katıldığı bu toplantıda tüm Cemaatlik için önemli olan sorunlar tartışılıyordu: Cemaatliğin komşu devletlerle ilişkileri, savaş ve barış meseleleri ile birlikte topluluklar arası ilişkilerle bağlantılı kararlar alınıyordu.

Car, Balaken, Kateh, Tala, Cınıh ve Muhah topluluklarını, sözkonusu toplulukların halkı tarafından seçilmiş ali kurum yönetiyordu. Bu kuruma kovhalar, aksakallar ve gaziler dahildi. Onların görevi Şeriat kurallarının ve geleneklerin yerine yetirilmesini denetlemek, toplumun güvenliğini sağlamak, topluluk üyelerini (Avar, Muğal, Sahur, İngiloy olmasından asılı olmayarak) diğer toplulukların üyelerinin davalarına karşı himaye etmek ve savunmak, köy mahkemelerinin kararlarından memnun kalmayan topluluk üyelerinin tartışma, şikayet ve iddialarını yeniden ve sonuncu kez inceleyen Ali Mahkeme rolünü oynamaktan ibaretti. Dağlık bölgelerde sınırların muhafazası amacıyla nöbetlerin belirlenmesi, farklı toplumsal görevlerin tayini, fakir, yetim ve yaşlıların himaye edilmesi, görevlerinden su-i istifade eden kendhudaların ve kovhaların işine bakılması, olağanüstü durumlarda topluluğa üye olan köylerin temsilcilerinin katılımı ile toplantı yapılması gibi sorunlar da onların görevleri arasındaydı. (Konstantinov O., s. 379-380) Car-Balaken Cemaatliği'nde köyler, topluluğun ali kurumuna bağlı olan köy mahkemeleri tarafından yönetilmekteydi. Köy mahkemeleri sözkonusu köyün kovhası veya kendhudası, sülale veya nesillerin her birinden bir aksakal veya kadı ya da imamlardan oluşmaktaydı. Yürütme organı olan köy mahkemeleri halk toplantılarının ve içinde bulundukları topluluğun ali kurumunun kararlarının sözkonusu köyde doğru bir şekilde yerine yetirilmesi konusunda sorumluluğa sahipti ve güvenliğin temin edicisi rolünü oynamaktaydı (Dubrovin N., s. 592; Xronika voyn, s. 63-71).

Köy mahkemeleri, aynı şekilde köy topluluk üyeleri arasındaki tartışmalı sorunları yerinde çözen bir organdı. Bu açıdan köy mahkemeleri fonksiyonlarını aşağıdaki gibi yerine yetirmekteydi: mahkeme süreci davacının, imamın ve mensubu olduğu sülalenin aksakalının şahitliği ile şikayetini bildirmesiyle başlıyordu. Bundan sonra sorumlu taraf mahkemeye davet edilirdi. O şikayetleri yalnız aksini ispatlamak için deliller veya şahitler göstermek şartıyla reddedebilirdi. Bu şahitlere, davalı tarafların katılımıyla yemin ettiriliyordu. Bundan sonra şahitler teklikte, yani davalı tarafların katılımı olmadan konuşturuluyordu. Sağlam deliller taraflardan birinin haklı olduğunu ortaya çıkardıktan sonra, son karar alınıyordu (Dubrovin N, s. 594). Bazen ise deliller son kararın kabulü için yeterli olmuyordu. Bu takdirde duruma bağlı olarak davalı taraflardan birine yalan söylemediği konusunda yemin ettiriliyordu. Sonra imam bu sorunla ilgili uygun yasaları arayıp bulur ve bunları mahkemede

tartışan taraflara okuyordu. Mahkeme ise sözkonusu yasalara dayanarak karar verirdi. Karar uygulanması için yazılı şekilde kovhaya takdim edilirdi. Taraflardan her hangi biri mahkemenin kararından memnun kalmazsa, bu durumda daha yüksek kuruma şikayette bulunurdu. Adaletsiz karar verildikte, davalı taraflar sonraki kararı verecek mahkeme üyelerini evlerine davet ederek, durumu açıklamaya çalışıyorlardı.

Hakimler arasında düşünce farklılığı ortaya çıktıkta, davalı tarafların mensup olmadıkları nesillerin aksakalları mahkemeye davet ediliyordu. Yeri gelmişken kaydedelim ki, yüksek mahkemede farklı toplulukların üyelerinin en ciddi şikayetlerine, vekillerinin yani, aksakalların katılımı ile bakıyorlardı. Yüksek mahkemenin verdiği karar, itiraza neden olsa, bu durumda kararın icrası bir sonraki halk toplantısına kadar ertelenirdi (Dubrovin N., s. 594).

Car-Balaken Cemaatliği'nde kovha, aksakal, tabunbaşı, çavuş ve yasavul görevi, yetkilerine ve sorumluluklarına göre farklı toplumsal görevlerdi. Kovha veya kenthuda köyün yönetiminde asıl role sahipti. Topluluğunun ali kurumunun kararlarını uygulamak, az önemli şikayetlere bakmak, güvenliği sağlamak, sakinlerin davranışlarını denetlemek, suçluları mahkemeye takdim etmek, insanları aramak ve sürgün etmek, köy ve topluluğun mükellefiyetlerini yerine yetirmesi konusunda serencam vermek, çavuş ve yasavulları seçmek onun görevleri arasında idi (Dubrovin N, s. 592; Xronika voyn, s. 379).

Köy aksakalları kendi sülaleleri veya nesilleri tarafından seçilmekte ve bütün konularda onların çıkarlarını savunan vekil rolünü oynamaktaydılar. Aynı zamanda kovhanın görevlerini doğru şekilde yerine yetirmesini de denetliyorlardı. Aksakallar kovhanın görevlerinden su-i istifade ettiği durumlarda, bu sorunu temsil ettikleri sülalelerin dikkatine sunuyorlardı. Sülaleler ise sonraki kovha seçimlerini beklemeden, onları görevlerinden uzaklaştırma yetkisine sahiptiler (Konstantinov O., s.380).

Tabunbaşı kovhanın yardımcısı idi ve onun emirlerini yerine yetiriyordu. Onlar genellikle bağlara, bahçelere, pirinç tarlalarına suyun verilmesini, görevlerin sakinler tarafından sırayla yerine yetirilmesini denetliyorlardı.

Köy halkını toplantılara toplamak, hangi görevleri yerine yetirecekleri konusunda sakinleri uyarmak, çavuşun görevleri arasında idi. Yasavul ise kovha tarafından farklı hizmetlere gönderiliyordu.

Tüm bu toplumsal görevlere atamalar **seçim** yolu ile çözülüyordu. Kadı üç yıllığına, imam iki yıllığına, kovha ve tabunbaşı ise bir yıllığına seçiliyordu. Fakat bunların yetki süresi nesillerden asılı idi. Görevden su-i istifade durumlarında, tohumlar onları yetki süresi bitmemiş görevlerinden uzaklaştırıyorlardı. Görevlerini sorumlu bir şekilde yerine yetiren ve bu yüzden de nesillerin güvenini kazanan şahısların ise görev süreleri uzatılıyordu (Konstantinov O., s. 380).

Yukarıda sıraladığımız bu görevlere seçim işlemine tüm halk katılıyordu. XIX. yüzyıl Rus tarih bilimcisi N. Dubrovin, seçim sürecini aşağıdaki gibi tasvir etmiştir:

Köy halkı caminin yanında toplanıyor ve önceden hazırlanmış oturaklara oturuyorlardı. Oturaklar köydeki nesillerin sayısına göre sıralanıyordu. Herkes kendi neslinin temsilcileri ile aynı sırada oturuyordu. Herkes toplandıktan sonra toplantı başlıyordu. Her nesil aralarından kendilerini temsil edecek aksakalını seçerek, söz konusu şahsın adaylığını, köy halkının genel onayına takdim ediyordu. Köy halkı, seçilenleri onayladıktan sonra, herkesin saygı duyduğu nüfuzlu bir köy sakini ayağa kalkarak meclisin ortasından halka şu sözlerle hitap ediyordu:

-Dostlar! Siz bu şahısları aksakal seçerek, sizi yönetme görevini onlara devretmişsiniz. Onların her biri baba ve kendi neslinin başkanıdır. Siz, hem savaş hem de barış döneminde onların emirlerine uymalısınız. Aksi takdirde düşman, itaatsizlik sonucunda topluluğun dağılmasından yararlanarak sizi mağlup eder. Barış döneminde de uymak zorunludur. Çünkü bu olmadan her bir topluluk için zorunlu olan düzen olmaz. Allah sizi korusun ve her birinizi görevlilere itaatkar kılsın.

Daha sonra o, yüzünü yeni seçilmiş olanlara dönerek konuşmasını sürdürürdü:

- Siz ise yeni başkanlar, size güvenen topluluğu akılla yönetmeli, halkın iradesi olmadan önemli kararlar almamalısınız. Topluluğun her bir üyesini kendi kardeşiniz gibi görmelisiniz. Onların her birinin refahı sizin nasıl yöneteceğinize bağlıdır. Gerektiğinde halkın faydasına siz neyinki kendi çıkarınızı, hatta hayatınızı da feda etmelisiniz. Bize Peygamberimiz bu şekilde öğretmiştir. **Halkın refahı için yaşamak, zayıfları korumak, onların ihtiyaçlarını karşılamak, zulmün kökünü kazımak, halkın kalbinde hakikate meyli yaymak, düzeni sağlamak, bir sözle halkın refahı için tüm tedbirleri görmek-budur iyi baba, müdrik hakim ismini kazanmayı arzulayan her bir kimse için zorunlu olan keyfiyetler.** Böylece, sizin idareniz Muhammed'in kanunları kadar müdrik olsun! (Dubrovin N, 593-594)

Konuşmanın metninde de görüldüğü gibi, Car-Balaken'liler adaletli yönetim sistemi kurmayı başarmışlardır. Onlar toplumun adaletle yönetilmesi için Cemaatliğin tüm üyelerinin kendi görevlerini vicdanla ve adaletle yerine yetirmelerine, aynı şekilde toplulukları önünde sorumluluklarını derk etmelerine özel dikkat yetiriyorlardı.

3) Cemaatlikte barış içinde birlikte yaşamanın sağlanmasında önemli role sahip üçüncü faktör, cemaatliğin etnik ve sosyal mensubiyetinden asılı olmayarak tüm halkın Kanun önünde sorumluluğu idi.

Cemaatliğin 1752 yılında Ağdam köyü yakınlarında toplanmış topluluk vekillerinin oyçokluğu prensibi ile kabul ettikleri Kanunname toplam 24 maddeden oluşmaktaydı (Xronika voyn, s. 63-71). Buraya yansımış kurallar topluluk üyeleri arasında ilişkileri düzenlemekle birlikte, topluluk dahilinde

düzen ve güvenliğin sağlayıcısı rolünü oynamaktaydı. Çünkü her bir topluluk üyesi, topluluk dahilinde güvenliğin korunmasına göre sorumluluk taşımaktaydı. Aksi durumda o, yaptığı "yanlış"tan ötürü cezalandırılmaktaydı. Kurallara göre topluluk üyeleri, cinayet, hırsızlık, başkasının mülküne kasten zarar verme, nikah, zina gibi konulara göre ciddi sorumluluğa sahiptiler (Xronika voya, s. 63-71).

Kurallar Cemaatliğin etnik ve sosyal mensubiyetinden asılı olmayarak tüm halkı için düşünülmüştü. Kanunnamede bu kurallara uyulmasını denetleyenlerin sorumluluğu da belirlenmişti. Onlar, kendileri yasaları çiğnediklerinde görevlerinden alınıyor veya farklı para cezası ile cezalandırılıyorlardı (Xronika voyn, s. 63-71).

Böylece sıraladığımız gerçeklerden de göründüğü gibi, Car-Balaken Cemaatliği'nde var olmuş yönetim sistemi, tarihi geleneklere, yerli duruma ve Şeriata dayanmış ve Cemaatlik topraklarında yaşayan halkların eşit haklara sahiplenmesinde, barış içinde birlikte yaşamasında önemli role sahip olmuştur.

1.3 . Azerbaycan Halk Cumhuriyeti.

Sonunda 1918 yılında demokratik kurallar üzerinde kurulmuş ve Doğu'da ilk cumhuriyetlerden olan Azerbaycan Halk Cumhuriyeti (AHC), bizlerin demokrasi tarihine katkımızdır.

28 Mayıs 1918 yılında Azerbaycan'ın bağımsızlığını ilan eden ve 2 gün içinde tüm dünya ülkelerine ulaştıran 6 maddelik İstiklal Beyannamesi, yeni kurulan ve tam hukuka sahip bir devletin, gelecek gelişim yönünün belirlenmesinde halledici role sahip olmuştur: bu devletin siyasi kuruluş biçimi Halk Cumhuriyetdir; Azerbaycan Halk Cumhuriyeti, tüm milletler, özellikle komşu halklar ve devletlerle sıcak komşuluk ilişkileri kurmaya çalışır, sınırları dahilinde milliyetinden, dininden, sosyal durumu ve cinsinden asılı olmayarak, tüm vatandaşların vatandaşlık ve siyasi haklarını temin ediyor; topraklarında yaşayan tüm milletlere bağımsız gelişim için fırsatlar tanıyor (Hesenli C.,s.92;Nesibzade N. s. 43-44).

Toplam 23 ay yaşayan AHC, bu 6 maddelik İstiklal Beyannamesi'nin tüm maddelerine uygun bir yönetim sistemi kurmayı başarmıştı. AHC, Parlamenter Cumhuriyetti. 6 Aralık 1918 yılında seçimler sonucunda şekillenmiş ilk parlamentoda farklı partiler, teşkilatlar temsil edilmiştir. Hatta toplam sayısı 97 olan parlamenterler arasında bağımsızlar bile vardı. Söz konusu dönemde Ermenilerin Müslüman Türk halkına karşı yaptıkları katliamdan sadece birkaç ay geçmesine ve ülke dahilinde yaşayan Ermenilerin bu aylar içinde bile devlet aleyhine kıyamlarının devam etmesine rağmen, onlar bile bu parlamentoda temsil (türkleri düşman ilan etmiş Taşnaksütun Ermeni Partisi, 7 kişiyle) edilmiştir (Balayev A.,s.41;Nesibzade N., s.71-83). AHC, tüm vatandaşlarına vatandaşlık ve siyasi hakları sağlayabilmişti. 1918 yılında kadınlar seçim hakkı elde etmişlerdir. Karşılaştırmak için şunu kaydedelim ki, ABD ve bir çok Avrupa devletlerinde kadınlara bu hak çok sonralar verilmiştir.

Sonuç

Böylece yukarıda söylenenlerin tamamının yekûnunda şunları kaydetmek isterdik:

Bu gün dünyanın tüm noktalarında gerçek demokratik toplumun oluşturulması, farklı uygarlıkların her birinin kendine özgü özellikleri dikkate alınması durumunda mümkün olacaktır. Bunun için ise Demokrasi ve İnsan haklarının eğitiminde Avrupa ve ABD deneyimi öğrenilmekle birlikte tarihi deneyimlerimize de başvurulmalı ve toplumun demokratikleştirilmesi sürecinde dikkate alınmalıdır. Sözkonusu toplum için ideal demokrasi çerçevesinin bulunması demokrasi ve insan hakları eğitiminde belirlenen temel hedef olmalıdır.

KAYNAKLAR

AKAK. (1868). v 12-ti t, t. 2, Tipog. Glavnogo Upravleniya Namestnika Kavkaza, Tiflis.

Arzu Eşref kızı.(2009). Car-Balaken Camaatlığı (XVII esrin sonu-XIX esrin 30'lu illeri), UniPrint, Bakü.

Azerbaycan tarixi: Uzaq keçmişden 1870-ci ile geder. (2009). "Azerbaycan", Bakü.

Bakrazdze, D. (1890). Zametki o Zakatalskom Okruge, Zapiski KOİPGO, vıp. 1., 14, Tiflis.

Balayev A. (1990). Azerbaydjanskoye nasionalno-demokratiçeskoye dvijeniye (1917-1920 qq.), Elm, Bakü.

Dubrovin, N. (1871). İstoriya voynı i vladıçestva russkih na Kavkaze, v. 6-ti t-h, t., 1 kn. s. 515-601, SPb.

Hantinqton, S.(2003). Stolknoveniye sivilizasiy,Moskva. //http://lib.aldebaran.ru

Hesenli, C. (2009).Azerbaycan Xalq Cümhuriyyetinin Harici Siyaseti (1918-1920),I cild, "GARİSMA"MMC,Bakü.

Hronika voyn Djara v XVII stoletii. (1931). Pod redaksiey V. Huluflu, Bakü.

Konstantinov, O. İ. (1847). Djarı-Belokanı do XIX stoletiya, Sbornik gaz., "Kafkaz" na 1846 g., Sbornik gazetı "Kafkaz" na 1846 g., Tipografiya Kançel, Namestnika Kafkaza, №2-3, s. 376-401,Tiflis.

Molla Muhammed el-Cari. (1997). Cal salnamesi, Arapçada çeviri, giriş, açıklama ve notlar, S. Süleynamovanındır, Seda,Bakü.

Nesibzade, N. (1990). Azerbaycan Demokratik Respublikası (mekaleler ve senedler), Elm, Bakü.

Raşid-ad-din, F. (1946). Sbornik letopisey, İzd. Akademiya Nauk SSSR, Mockva-Leninqrad.

Dagıstan Respublikası G. Tsadası adına TDEE-nin Elyazmalar Fondu. f.1,siy. 1, iş. 1353.

Zubaryev, D.E.(1841). Poyezdka v Kaxetiyu, Tuşetiyu, Pşaviyu, Hevsuriyu i Djaro-Belokanskuyu oblast. // Russkiy Vestnik, №6, c.539-558,SPb.

BÖLÜM 24

Sağlık Eğitimi

ÖĞRENCİ HEMŞİRELERİN SAĞLIKLI YAŞAM BİÇİMİ DAVRANIŞLARI VE ETKİLEYEN ETMENLERİN İNCELENMESİ

Fatma ORGUN Nilay ÖZKÜTÜK Hale SEZER

Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu, Hemşirelikte Öğretim Anabilim Dalı, İzmir

fatmaorgun@gmail.com *nozkutuk@gmail.com* *haleyacan@yahoo.com*

ÖZET

Sağlığın geliştirilmesi çalışmaları, insanların kendi sağlıklarını düzeltmede ve kontrol etmede ve tam bir sağlık potansiyeline kavuşmada yeterli kılmayı amaçlamaktadır. Böylece bireylerde sağlıklı yaşam bilincinin gelişmesi, yaşam tarzının iyileştirilmesi bir anlamda sağlıklarının korunmasını kendi görevleri olarak algılamaları ve bunun sonucunda riskli davranışlardan kaçınarak sağlığı koruyucu ve geliştirici davranışları uygulamaları kaçınılmaz bir gerçektir.

Sağlığın geliştirilmesi ve hastanın sağlıklı davranışlar konusunda bilgilendirilmesini ve yönlendirilmesini sağlayacak grup, sağlık kurumlarında profesyonelce bakım veren hemşirelerdir. Sağlık çalışanları, mesleki sorumlulukları ve sosyal rolleri gereği sürdürdükleri yaşam biçimleri ile rol modeli olma ve sağlık eğitimi yönünden hizmet verdikleri grubu etkileme özelliğine sahiptir. Bundan dolayı sağlığı geliştirme aktivitelerinde hemşirelere büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu araştırma, öğrenci hemşirelerin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarını ve bu davranışları etkileyen etmenlerin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Bu çalışmada, 2010-2011 öğretim yılında Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu'nda öğrenim gören (n:256) öğrenci hemşire araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma verileri 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminin başında, araştırmacılar tarafından ilgili literatür doğrultusunda hazırlanan Tanıtıcı Bilgi Formu ve Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçeği II (SYBDÖ II) kullanılarak toplanmıştır.

Verilerin analizinde, SPSS for Windows 13.0 versiyonu paket programı kullanılarak sayı, yüzde dağılımları alınmış, varyans analizi, Man Whitney U testi ve korelasyon analizleri yapılmıştır. Çalışma sonucunda; yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey, anne-baba eğitimi, yaşadıkları yer, sigara ve alkol kullanma durumu değişkenlerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarını etkilediği, öğrenci hemşirelerin SYBDÖ II puan ortalamalarının orta düzeyde olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sağlıklı Yaşam Biçimi, Sağlığın Geliştirilmesi, Öğrenci Hemşire.

ABSTRACT

To purpose health promotion activities are that people in improving and controlling their own health, and enough to make the meeting a full health potential. So individual's development of awareness of healthy living, improving life style are as sense of their mission to protect on their health, and at the end of that, they avoid the risky behaviors for their health and it is very normal fact to practice preventative and improving health behaviors.

Patient is informed about healthy behaviors and health promotion and for providing to direct by group is nurses who professionally give care at health institutions. Health workers requirement of their profession responsibility and social roles keeping up their lifestyles like a role model and have some features according to health education which are given to affect to be served group. For this reason, nurses have the great mission for health promotion activities.

This study, this purpose of this research is, to determine the nursing students healthy lifestyle behaviors and affected factors.

Based on this, this research was planned to investigate the effect of nurses' thinking styles on academic achievement by identifying thinking styles of student nurses. In this study, (n:256)student nurses of the 2010-2011 academic year, in The Ege University School of Nursing was participated.

.

The data at the beginning of the spring semester 2010-2011 school year, collected by using "Identifiable Information Form" which is prepared in accordance with the relevant literature, "Healthy Lifestyle Behaviors Scale II" by the researchers.

Analysis of the data, percentage distribution be taken, analysis of variance, t-test and correlation analysis are evaluated.

As the result of the research, it was found that healthy life sytle behaviours are affected by age, gender, soscioeconomic status, mother and father's educational status, place of residence, using cigarette and alcohol. Nursing students's healthy lıfestyle behavıors The mean scale score was found to moderate.

Key word: Healthy lifestyle behaviors, Health promotion, Nursing students

1. GİRİŞ

Günümüz sağlık anlayışı; birey, aile ve toplumun sağlığını koruyan, sürdüren ve geliştiren sağlık merkezli bakım yaklaşımını öngörmektedir. Bu anlayış; bireyin iyilik halini koruyacak, sürdürecek ve geliştirecek davranışlar kazanması ve kendi sağlığı ile ilgili doğru kararlar almasını sağlama üzerine dayandırılmıştır (Çelik ve ark., 2009, Kang 1995, Sisk 2000).

Sağlık sorumluluğu, bireyin kendi iyilik hali için aktif olarak sorumluluk hissetmesi, kendi sağlığına özen göstermesi, sağlık hakkında bilgilenmesi, gerekli olduğunda profesyonel bir yardıma başvurabilmesidir (Bahar ve ark., 2008). Dünya Sağlık Örgütü ise sağlığı, "sadece hastalık veya sakatlık halinin olmayışı değil, bedensel, ruhsal ve sosyal yönden tam bir iyilik hali" olarak tanımlamaktadır (Çakırcalı, 2000).

Sağlığı geliştirme ise doğrudan birey, aile, toplum ve toplum gruplarının sağlık potansiyelinin geliştirilmesi, iyilik düzeyinin arttırılmasına yönelik etkinlikleri ve bireyin kendi sağlığı üzerindeki kontrolünü arttırma gücünü kazanması olarak ifade edilmekle birlikte bireyde var olan davranışlarının en üst düzeye çıkarılması şeklinde de tanımlanmaktadır (Ocakçı, 2007; Owens 2006). Hastalıklardan korunmada, erken tanıda bulunmada ve sağlığın sürdürülmesinde sağlığı geliştirici davranışların kullanılması temel hedeftir (Owens, 2006). Bu hedefe ulaşılabilmesi için sigara içme, alkol ve madde kullanımı, beslenme davranışları, fiziksel aktivite, şiddet davranışları, cinsel davranışlar, sağlıksız kilo kontrolü, aile ile iletişim sorunları ve stres yönetimi gibi riskli davranışlardan kaçınılması gerekir (Yalçınkaya ve ark., 2007). Pender'e göre de sağlıklı yaşam biçimi davranışları manevi gelişim, sağlık sorumluluğu, egzersiz, beslenme, kişilerarası ilişkiler ve stres yönetimidir (Akt. Bahar ve ark., 2008).

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tahminlerine göre gelişmiş ülkelerdeki ölümlerin %70-80'inin, gelişmekte olan ülkelerde ise %40-50'sinin nedeni yaşam biçimine bağlı olarak ortaya çıkan hastalıklardır (Vural, 1998; Dickey ve Janick, 2001). Bu hastalıkların oluşumunda kişinin kendi tutum ve davranışlarının rolü büyüktür. Yapılan epidemiyolojik çalışmalarda, ölüme neden olan hastalıkların yarısında sağlığa zarar veren davranışların rol oynadığı saptanmıştır (Vural, 1998). Eskiden toplu ölümlere yol açan enfeksiyon hastalıkları yerini hipertansiyon, şişmanlık, Tip II diyabet, koroner kalp hastalıkları gibi yaşam biçimi ile ilgili kronik hastalıklara bırakmıştır. Bu nedenle sunulacak sağlık hizmetlerinin de bu doğrultuda sağlığı koruma, sürdürme ve geliştirme yönünde olması gerekmektedir (Akt. Ayaz ve ark., 2005). Bu durum hastalıklardan korunma ve sağlığın geliştirilmesinde en önemli etken olan yaşam şekillerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların önemini ortaya çıkarmaktadır (Zaybak ve Fadıloğlu, 2004).

Sağlıklı yaşam biçimi, bireyin sağlığını etkileyen tüm davranışlarını kontrol etmesi, günlük aktivitelerini düzenlemede kendi sağlık statüsüne uygun davranışları seçerek düzenlemesi olarak tanımlanmıştır (Ocakçı, 2007). Sağlıklı yaşam biçimi davranışları bireyin sağlık sorumluluğunu alma, kendini gerçekleştirme, sağlık kontrolü, stres yönetimi, beslenme ve egzersiz davranışlarını içermektedir (Karadeniz ve ark., 2008). Bu davranışları tutum haline dönüştüren birey, sağlıklı olma halini sürdürebildiği gibi, sağlık durumunu daha iyi bir seviyeye getirebilir. Sağlık davranışı, bireyin sağlıklı kalmak ve hastalıklardan korunmak için inandığı ve uyguladığı davranışların bütünüdür (Zaybak ve Fadıloğlu, 2004). Bu doğrultuda Türkiye'de yapılan çalışmalarda cinsiyetin, sosyoekonomik durumun, gelirin, aile tipinin, ebeveyn eğitiminin, en uzun yaşanılan yerin, yaşın,

sağlık yakınmasının ve kronik hastalığının olup olmamasının ve arkadaşlarıyla ve aileleriyle olan ilişkilerinin sağlıklı yaşam biçimini etkilediği ortaya konulmuştur (Açık ve ark., 2004; Zaybak ve Fadıloğlu, 2004; Ayaz ve ark., 2005; Karadeniz ve ark., 2008)

Sağlığın geliştirilmesi çalışmaları, insanların kendi sağlıklarını düzeltmede ve kontrol etmede ve tam bir sağlık potansiyeline kavuşmada yeterli kılmayı amaçlamaktadır. Böylece bireylerde sağlıklı yaşam bilincinin gelişmesi, yaşam tarzının iyileştirilmesi bir anlamda sağlıklarının korunmasını kendi görevleri olarak algılamaları ve bunun sonucunda riskli davranışlardan kaçınarak sağlığı koruyucu ve geliştirici davranışları uygulamaları kaçınılmaz bir gerçektir (Erdoğan ve ark., 1994; Yetkin ve Uzun, 2000).

Sağlığın geliştirilmesi ve hastanın sağlıklı davranışlar konusunda bilgilendirilmesini ve yönlendirilmesini sağlayacak grup, sağlık kurumlarında profesyonelce bakım veren hemşirelerdir (Özbaşaran ve ark., 2004). Sağlık çalışanları, mesleki sorumlulukları ve sosyal rolleri gereği sürdürdükleri yaşam biçimleri ile rol modeli olma ve sağlık eğitimi yönünden hizmet verdikleri grubu etkileme özelliğine sahiptir. Bundan dolayı sağlığı geliştirme aktivitelerinde hemşirelere büyük sorumluluklar düşmektedir (Ayaz ve ark., 2005).

1.1 Problem Durumu

Sağlıklı ya da hasta bireylere bakım, eğitim ve danışmanlık hizmetleri vermek üzere yetiştirilen hemşirelik öğrencilerinin almış olduğu müfredat gereği sağlığı geliştirmeye yönelik davranışlar konusunda yeterli bilgi ve uygulamalara sahip olmaları beklenmekle birlikte geleceğin sağlık personeli olarak kendi yaşam davranışları içersine yerleştirmeleri de gerekmektedir. Bu doğrultuda bu araştırma, öğrenci hemşirelerin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarını ve bu davranışları etkileyen etmenlerin belirlenmesi amacıyla planlanmıştır.

2. GELİŞME

Bu araştırma, Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrenci hemşirelerin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarını ve etkileyen etmenlerin belirlenmesi amacıyla yapılmış, tanımlayıcı tipte bir çalışmadır.

Araştırmanın evrenini, 2010-2011 öğretim yılında Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu'nda birinci (n=151), ikinci (n=180), üçüncü (n=235) ve dördüncü sınıfta (n=153) öğrenim gören öğrenci hemşireler (N:719) oluşturmuştur. Çalışmada evrendeki birey sayısı biliniyorsa formülünden yararlanılarak örneklem sayısı (n:251) belirlenmiştir. Evrenden seçilecek olan örneklem grubunu belirlemede olasılıklı örnekleme yöntemlerinden tabakalı rastgale örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Karataş, 2002). Araştırmaya katılmayı kabul eden toplam 256 öğrenci hemşire (I. sınıf: 55, II. sınıf: 63, III. sınıf: 84, IV. sınıf: 54) araştırma kapsamına alınmıştır. Veriler, Ege Üniversitesi

Hemşirelik Yüksekokulu etik kurulundan ve kurumdan yazılı izin alınarak araştırmacılar tarafından toplanmıştır.

Veri toplama aracı olarak, "Tanıtıcı Bilgi Formu" ve "Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçeği II (SYBDÖ)"nin yer aldığı iki bölümden oluşan bir anket formu kullanılmıştır.

1.Tanıtıcı Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilen "Tanıtıcı Bilgi Formu" öğrenci hemşireleri tanıtıcı yaş, cinsiyet, sınıf, sosyoekonomik durum, gelir, aile tipi, ebeveyn eğitimi, en uzun yaşanılan yer, sağlık yakınması ve kronik hastalığı olup olmaması, arkadaşlarıyla ve aileleriyle olan ilişkileri, stres ortamında olma vb. içeren 21 sorudan oluşmaktadır.

2.Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçeği II (SYBDÖ II): Walker ve ark. (1987) tarafından geliştirilen, 1996 yılında tekrar revize edilen, Bahar ve arkadaşları (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları II ölçeği bireyin sağlıklı yaşam biçimi ile ilişkili olarak sağlığı geliştiren davranışlarını belirlemeyi amaçlamaktadır (Walker ve ark., 1996; Bahar ve ark., 2008).

Ölçek toplam 52 maddeden ve 6 alt faktörden oluşmaktadır. Alt gruplar, manevi gelişim, sağlık sorumluluğu, fiziksel aktivite, beslenme, kişilerarası ilişkiler ve stres yönetimidir. Ölçeğin genel puanı sağlıklı yaşam biçimi davranışları puanını vermektedir. Ölçeğin tüm maddeleri olumludur. Derecelendirme 4'lü likert şeklindedir. Hiçbir zaman (1), bazen (2), sık sık (3), düzenli olarak (4) şeklinde kabul edilmektedir. Ölçeğin tamamı için en düşük puan 52, en yüksek puan 208'dir.

Bahar ve arkadaşları tarafından Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçeği II' de yer alan 52 madde için madde analizi ve iç tutarlılık Cronbach Alpha güvenirlik analizi yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı olan Cronbach Alpha değeri ise 0.92'dir (Bahar ve ark. 2008). Ölçeğe ilişkin tarafımızdan yapılan güvenirlik analizi sonucu bulunan güvenirlik katsayısı ise r=.92 'dir.

Alt ölçekler;

- Sağlık sorumluluğu (3,9,15,21,27,33,39,45,51. maddeler, r=.81),
- Fiziksel aktivite (4,10,16,22,28,34,40,46. maddeler r= .84),
- Beslenme (2,8,14,20,26,32,38,44,50. maddeler r=.72),
- Manevi gelişim (6,12,18,24,30,36,42,48,52. maddeler r=.79),
- Kişilerarası ilişkiler (1,7,13,19,25,31,37,43,49. maddeler r=.80)
- Stres yönetimi (5,11,17,23,29,35,41,47. maddeleridir r=.65)

Verilerin analizinde, SPSS for Windows 13.0 versiyonu paket programı kullanılarak sayı, yüzde dağılımları, varyans analizi, Man Whitney U testi ve korelasyon analizleri uygulanmış, önem düzeyi .05 olarak alınmıştır.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

3.1. Sosyo-Demografik Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrenci hemşirelerin % 21,5'inin I. sınıf (n=55), % 25,4'ünün II. sınıf (n=65), % 32,4'ünün III. sınıf (n: 83) ve % 20,7'sinin de IV. sınıf (n: 53)' ta öğrenim gördükleri, % 51,6'sının 21-22 yaş grubunda (n:132) olduğu, %89,5'inin kadın (n:229) olduğu, % 98'inin bekar olduğu, %45,3'ünün bir kardeşinin (n:116) olduğu ve %78,9'unun gelirlerinin giderlerine denk (n=202) olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrenci hemşirelerin % 36,7'si en uzun süreli olarak ilçede (n=94) yaşadıklarını, % 42,6'sı yurtta (n=109) kaldığını, % 52'si annelerinin (n:133), % 39,1'i ise babalarının ilkokul (n:100) mezunu olduğunu, %80,1'i annelerinin ev hanımı (n:205) ve %39,1'i babalarının emekli (n:100) olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrenci hemşirelerin %83,2'si çekirdek aileye sahip (n:213) olduklarını, % 89,1'i sağlık sorunu bulunmadığını (n:228), %89,8'i kronik hastalığa sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 1. Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçeği II'nin Toplam ve Alt Boyutlarının Puan Ortalamaları

Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışı Ölçeği II	X	Ss
Sağlık Sorumluluğu	21,67	4,62
Fiziksel Aktivite	17,10	4,97
Beslenme	19,72	4,24
Manevi Gelişim	27,03	4,30
Kişiler Arası İlişkiler	26,31	4,21
Stres Yönetimi	19,19	3,60
Toplam	131,05	19,26

Çalışmaya katılan öğrenci hemşirelerin Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçeği II'nin toplam puan ortalamasının (131,05±19,26) **orta düzeyde** olduğu saptanmıştır. SYBDÖ II'nin toplamının ve alt boyutlarının birbirleri ile aralarında pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur ($p<0.05$).

Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçeği II	Erkek (27)		Kadın (229)			
	X	Ss	X	Ss	U	p
Sağlık Sorumluluğu	18,56	5,26	22,03	4,40	1986.5	**,002***
Fiziksel Aktivite	17,07	5,28	17,11	4,94	3022,0	,848
Beslenme	17,63	3,54	19,97	4,26	2082.5	**,005***
Manevi Gelişim	27,33	4,54	27,00	4,28	2924.0	,644
Kişiler Arası ilişkiler	24,85	4,63	26,79	4,14	2576.5	,156
Stres Yönetimi	18,22	4,38	19,31	3,50	2684.0	,260
Toplam	123,66	17,14	131,92	19,34	2308,0	**,031***

Tablo 2.Öğrenci Hemşirelerin Cinsiyetleri ile Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçeği II'nin Karşılaştırılması

Çalışmaya katılan öğrenci hemşirelerin cinsiyetleri ile SYBDÖ II'nin ölçek toplamında (U:2308.0 p:.31), Sağlık Sorumluluğu Alma (U:1986.5 p:.002), ve Beslenme (U: 2082.5 p:.005), alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Kızların her iki alanda da puan ortalaması erkeklere göre daha yüksek saptanmıştır. Tüm ölçek madde puan ortalamaları erkeklerden daha yüksek olduğundan, erkeklere göre daha iyi bir Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışlarına sahip oldukları söylenebilir. Tekin ve arkadaşlarının (2011), sağlık bilimleri yüksekokulunda okuyan erkek öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada SYBDÖ II puan ortalamasının orta düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Ortalamalara bakıldığında; Manevi Gelişim alt boyutu dışındaki bütün alt boyutlarda kadınların erkeklere göre puan ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Yalçınkaya ve Ark. (2007)'nın sağlık çalışanları üzerinde yapmış olduğu çalışmada kadınların erkeklere göre puan ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Çelik ve Ark. (2009)'nın Sağlık Yüksekokulu öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışma da cinsiyetlere göre sağlıklı yaşam biçimi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir

fark saptanmadığı belirtilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda araştırmadan elde edilen veriler literatür ile paralellik göstermektedir.

Tablo 3. Öğrenci Hemşirelerin Yaş grupları ile Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçeği II'nin Karşılaştırılması

Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçeği II	**18-20 yaş (53)**		**21-22 yaş(132)**		**23-24 Yaş (61)**		**25 ve Üstü Yaş (10)**			
	X	**SS**	X	**SS**	**X**	**SS**	X	**SS**	**F**	**p**
Sağlık Sorumluluğu	21,57	3,96	22,00	5,03	21,43	4,28	19,30	3,74	1,182	,317
Fiziksel Aktivite	16,51	4,65	17,22	5,03	17,61	5,31	15,80	3,79	,710	,547
Beslenme	20,09	4,21	19,59	4,34	19,81	4,35	18,90	2,42	,306	,821
Manevi Gelişim	27,40	3,68	26,86	4,50	27,36	4,49	25,30	3,36	,852	,467
Kişiler Arası ilişkiler	27,38	3,31	26,39	4,41	25,81	4,29	22,70	3,40	4,003	**,008**
Stres Yönetimi	19,23	3,06	19,45	3,70	19,11	3,82	16,10	2,28	4,856	**,044**
Toplam	132,16	15,50	131,53	20,12	131,14	20,70	118,10	13,16	1,606	,188

Çalışmamızda Yaş Grupları ile SYBD Ölçeği II'nin Kişiler Arası İlişkiler (F:4.003 p:.008) ve Stres Yönetimi (F:4.856 p:.044), alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Yalçınkaya ve Arkadaşlarının (2007), sağlık çalışanları üzerinde yapmış olduğu çalışmada yaşları ile sağlıklı yaşam biçimi davranışları karşılaştırıldığında Beslenme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirtilmiştir ($p<0,05$).

Karadeniz ve Arkadaşlarının (2008) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada yaş ile Sağlıklı yaşam biçimi davranışları alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirtilmiştir ($p>0.05$). Bu bulgular doğrultusunda verilerimiz literatürle kısmen paralellik göstermektedir.

Tablo 4. Öğrenci Hemşirelerin Sosyoekonomik durumları ile Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçeği II'nin Karşılaştırılması

Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçeği II	**Gelir Giderden Az (39)**	**Gelir Gidere Denk (202)**	**Gelir Giderden Fazla (15)**	

	X	SS	X	SS	X	SS	F	p
Sağlık Sorumluluğu	21,46	4,94	21,78	4,41	20,66	6,41	,457	,634
Fiziksel Aktivite	16,44	5,00	17,28	5,01	16,47	4,36	,610	,544
Beslenme	19,20	4,55	20,00	4,16	17,40	3,91	3,010	**,051**
Manevi Gelişim	25,36	4,59	27,35	4,14	27,06	4,89	3,579	**,029**
Kişiler Arası ilişkiler	25,28	4,23	26,44	4,20	27,40	4,27	1,759	,174
Stres Yönetimi	17,72	3,72	19,40	3,43	20,33	4,72	4,444	**,013**
Toplam	125,46	19,54	132,25	18,96	129,33	21,18	2,116	,123

Çalışmamızda öğrenci hemşirelerin sosyoekonomik durumları ile SYBDÖ II'nin Beslenme (F:3,010 p:,051), Manevi Gelişim (F:3,579 p:,029) ve Stres Yönetimi (F:4,444 p:,013) alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Ortalamalara bakıldığında (Tablo 4); gelirlerinin giderlerine denk olduğunu belirten öğrenci hemşirelerin puan ortalamalarının genellikle daha yüksek olduğu, gelirlerinin giderlerinden fazla olduğunu belirten öğrenci hemşirelerin ise sadece stres yönetimi ve kişilerarası ilişkiler alt boyutlarında puan ortalamalarının diğerlerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Karadeniz ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan çalışmada da gelir düzeyi arttıkça, SYBD puanları yükselmekte olup bu bulgu çalışma bulgularını destekler niteliktedir.

Tablo 5. Öğrenci Hemşirelerin Sigara Kullanma Durumları ile Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçeği II'nin Karşılaştırılması

Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçeği II	**Evet (35)**		**Hayır (204)**		**Bazen (17)**			
	X	SS	X	SS	X	SS	F	p
Sağlık Sorumluluğu	20,54	4,76	22,09	4,42	18,88	5,50	5,182	**,006***
Fiziksel Aktivite	16,89	5,11	17,25	5,00	15,88	4,32	,632	,532
Beslenme	18,42	3,57	20,08	4,33	18,11	3,72	3,649	**,027***
Manevi Gelişim	25,60	3,98	27,44	4,35	25,05	3,17	4,790	**,009***
Kişiler Arası ilişkiler	25,91	3,28	26,5	4,34	24,88	4,37	1,349	,261

Stres Yönetimi	18,42	3,74	19,39	3,61	18,41	3,14	1,500	,225
Toplam	125,80	16,97	132,76	19,45	121,23	17,27	4,435	**,013**

Çalışmamızda öğrenci hemşirelerin sigara kullanma durumları ile SYBDÖ II'nin toplamında (F:4,435 p:,013), Sağlık Sorumluluğu (F: 5,182 p:,006), Beslenme (F:3,649 p:,027) ve Manevi Gelişim (F:4,790 p:,009) alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Ortalamalara bakıldığında (Tablo 5); Sigara kullanmadığını belirten öğrenci hemşirelerin SYBDÖ II'nin toplamında ve tüm alt boyutlarında puan ortalamalarının kullandığını ya da bazen kullandığını ifade eden öğrenci hemşirelerinin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, sigara kullanmayan öğrenci hemşirelerin daha iyi beslendiğini, daha iyi bir sağlık sorumluluğuna ve daha yüksek manevi gelişime sahip olduğunu düşüncesini doğurmaktadır. Tekin ve arkadaşları (2011), yaptıkları çalışmada sigara içmeyenlerin içenlere göre stres yönetimi puan ortalamalarının yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmamızda da benzer bir sonuç bulunmuştur.

Tablo 6. Öğrenci Hemşirelerin Alkol Kullanma Durumları ile Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçeği II'nin Karşılaştırılması

Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçeği II	**Evet (35)**		**Hayır (204)**		**Bazen (17)**			
	X	**SS**	X	**SS**	**X**	**SS**	**F**	**p**
Sağlık Sorumluluğu	20,54	4,76	22,09	4,42	18,88	5,50	5,182	**,006***
Fiziksel Aktivite	16,89	5,11	17,25	5,00	15,88	4,32	,632	,532
Beslenme	18,42	3,57	20,08	4,33	18,11	3,72	3,649	**,027***
Manevi Gelişim	25,60	3,98	27,44	4,35	25,05	3,17	4,790	**,009***
Kişiler Arası ilişkiler	25,91	3,28	26,5	4,34	24,88	4,37	1,349	,261
Stres Yönetimi	18,42	3,74	19,39	3,61	18,41	3,14	1,500	,225
Toplam	129,89	16,96	129,37	18,29	136,64	22,23	3,157	**,044***

Öğrenci hemşirelerin alkol kullanma durumları ile SYBDÖ II'nin toplamında (F:3.157 p:.044), Sağlık Sorumluluğu (F:5,182 p:,006), beslenme (F:3,649 p:,027) ve Manevi Gelişim (F:4,790 p:,009) alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Ortalamalara bakıldığında (Tablo 6); Alkol kullanmadığını belirten öğrenci hemşirelerin SYBDÖ II'nin tüm alt boyutlarında puan ortalamalarının kullandığını ya da bazen kullandığını ifade eden öğrenci hemşirelerinin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. SYBDÖ II'nin toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında bazen alkol alanların toplam ölçek puanı ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Yalçınkaya ve arkadaşları (2008) tarafından sağlık çalışanları üzerinde yapılan çalışmada sigara içmeyen ve alkol kullanmayanların "Beslenme" alt boyutundan daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Bu bulgunun çalışma bulguları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrenci hemşirelerin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarını ve etkileyen etmenlerin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışma sonucunda; öğrenci hemşirelerin, SYBDÖ II puan ortalamalarının orta düzeyde olduğu, SYBDÖ II'nin toplamının ve alt boyutlarının birbirleri ile aralarında pozitif yönde bir ilişki olduğu, yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey, anne-baba eğitimi, yaşadıkları yer, sigara ve alkol kullanma durumu gibi değişkenlerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarını etkilediği saptanmıştır.

Bu sonuçlar doğrultusunda,

- Hemşirelik eğitiminde yer alan Sağlık Eğitimi, Sağlığı Geliştirme ve Koruma derslerine daha çok ağırlık verilmesi ve bunların sadece öğrencide bilgi düzeyinde kalmasından çok davranışlar boyutuna geçirilmesinin sağlanması,
- Sağlık ekibinin bir üyesi olarak toplumda rol model alınacak öğrenci hemşirelerin sağlıklı yaşam biçimi davranışları, sağlığı koruma ve geliştirme konularında olumsuz ya da eksik davranışlarının düzeltilmesine ilişkin üniversite eğitimi süresince süreklilik sağlanması,
- Tüm üniversitelerdeki öğrenci hemşireleri kapsayacak daha geniş örnekleme sahip çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Açık Y, Gülbayrak C, Deveci S (2004). Elazığ İlinde İki Farklı Kamu Kuruluşunda Çalışan Kadınların Sağlığı Geliştirici Yaşam Tarzı Davranışları ve Etkileyen Faktörler, IX. Halk Sağlığı Kongresi, Bildiri Özet Kitabı, 226, Ankara.

Ayaz S, Tezcan S, Akıncı F (2005). Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Sağlığı Geliştirme Davranışları, C.Ü. Hemşirelik Dergisi 9(2): 26-34.

Bahar Z, Beşer A, Gördes N, Ersin F, Kısal A (2008). Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçeği II'nin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması, C.Ü.Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi 2008, 12(1), 1-13.

Çakırcalı E (2000). Hasta Bakımı ve Tedavisinde Temel İlke ve Uygulamalar. İzmir Güven- Nobel Tıp Kitapevleri, İzmir.

Çelik G, Malak T. A, Bektaş M, Yılmaz D, Yümer S. A, Öztürk Z, Demir E (2009). Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Sağlığı Geliştirme Davranışlarını Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi, AJCI, 3(3):164-169.

Dickey R A, Janick J J (2001). Lifestyle Modifications in The Prevention And Treatment Of Hypertension, Endorc Pract, 7(5): 392-9.

Erdoğan S, Nahçıvan N, Esin N ve ark. (1994). Sağlığı Sürdürme, Sağlığı Geliştirme ve Hemşirelik, Hemşirelik Bülteni, 8: 32.

Kang R (1995). Building Community Capacity for Health Promotion: A Challenge for Public Health Nurses, Public Health Nursing, 12(5): 312–318.

Karadeniz G, Uçum Y. E, Dedeli Ö, Karaağaç Ö (2008). Üniversite Öğrencilerinin Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları. TAF Prev Med Bull. 7(6): 497-502.

Karataş N (2002). Veri Toplama Araçlarının Niteliği, İçinde: Erefe İ. (Ed.), Hemşirelikte Araştırma İlke Süreç ve Yöntemleri, Odak Ofset, İstanbul, 169-188.

Sisk R J (2000). Caregiver Burden And Health Promotion, International Journal of Nursing Studies, 37: 37-43.

Ocakçı, A (2007). Sağlığın Korunma ve Geliştirilmesinde Hemşirelik Hizmetlerinin Rolü, http://server.karaelmas.edu.tr/saglik/skg.htm (Erişim tarihi: 08.02.2011).

Owens L (2006). The Relationship of Health Locus of Control, Self Efficacy, Health Literacy and Health Promoting Behaviors in Older Adults. A dissertation presented fort he doctor of philosophy decree The University of Memphis. www.unmc.edu/nursing/docs/HPLPII_Abstract_Dimensions.pdf (Erişim Tarihi:08.02.11)

Özbaşaran F, Çetinkaya A, Güngör N (2004). Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Yüksek Okulu Öğrencilerinin Sağlık Davranışlarının Belirlenmesi, Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 7(3): 43-55.

Tekin H S, Babacan T, Bal B, Acartürk Ö, Yorulmaz H (2011). Bir Vakıf Üniversitesinin Sağlık Bilimleri Yüksek Okulunda Okuyan Erkek Öğrencilerin Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışlarının İncelenmesi, 10. Uluslararası Katılımlı Ulusal Hemşirelik Öğrencileri Kongresi, Gaziantep, 390-391.

Vural B K (1998). Sağlık Riskinin Belirlenmesi ve Hemşirelik için Önemi. C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 2 (2): 39-43.

Walker S N, Hill-Polerecky D M (1996). Psychometric evaluation of the Health Promoting Lifestyle Profile II. Unpublished manuscript, University of Nebraska Medical Center.1-2.

Yalçınkaya M, Özer G F, Karamanoğlu Y A (2007). Sağlık Çalışanlarında Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışlarının Değerlendirilmesi. Türk Silahlı Kuvvetleri Koruyucu Hekimlik Bülteni, 6(6): 409-420.

Yetkin A, Uzun Ö (2000). Eğitimi Sağlıkla İlgili Olan ve Olmayan Yüksekokul Öğrencilerinin Sağlık Davranışlarının Karşılaştırılması, Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, 3(2),1-2.

Zaybak A, Fadıloğlu Ç (2004). Üniversite Öğrencilerinin Sağlığı Geliştirme Davranışı ve Bu Davranışı Etkileyen Etmenlerin Belirlenmesi, Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, 20 (1):77-95.

ÖĞRENCİ HEMŞİRELERİN DÜŞÜNME STİLLERİNİN AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİNİN BELİRLENMESİ

Fatma ORGUN Hale SEZER

Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu, Hemşirelikte Öğretim Anabilim Dalı, İzmir

fatmaorgun@gmail.com *hale.sezer@ege.edu.tr*

ÖZET

Hemşirelik eğitimi hızlı teknolojik gelişmeler ve artan hemşirelik araştırmaları, hemşireleri "bilgili olmaya" ve "eleştirel-bilimsel düşünme" becerilerini geliştirmeye itmektedir. Bu nedenle de öğrencilerde düşünme becerisi ve alışkanlığı mesleki eğitim süreci içerisinde geliştirilmelidir. Bu kapsam da etkili bir öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleşmesinde öğrencilerin düşünme stilleri göz önünde bulundurulmalı, öğrencilerin düşünme stillerine uygun olarak gerçekleştirilen öğretim, daha kolay ve kalıcı olmaya işaret ederek öğrenci merkezli öğretim gerçekleşmiş olacaktır. Böylece bireyin düşünme stili eğitim ve çalışma ortamında o konunun-işin gerektirdiği düşünme stili ise, bu durumda bireyin başarılı olma olasılığı yüksek olacaktır.

Araştırma, öğrenci hemşirelerin düşünme sitillerini belirleyerek, hemşirelik eğitiminde gelişmelere katkı sağlamak ve öğrenci hemşirelerin düşünme sitillerinin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemek amacı ile yapılmıştır.

Bu çalışmada, 2010-2011 öğretim yılında Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu'nda öğrenim gören (n:256) öğrenci hemşire araştırma kapsamına alınmıştır.

Araştırma verileri 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminin başında, araştırmacılar tarafından ilgili literatür doğrultusunda hazırlanan Tanıtıcı Bilgi Formu ve Düşünme Stilleri Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Verilerin analizinde, SPSS for Windows 13.0 versiyonu paket programı kullanılarak sayı, yüzde dağılımları alınarak, varyans analizi, t-testi ve korelasyon analizleri yapılmıştır.

Çalışmada öğrenci hemşirelerin düşünme stilleri alt boyutlarının puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek puanı Gelenekçi ve Kuralsız düşünme stili alt boyutundan alırken, Özerk ve Aşamalı düşünme stili alt boyutundan en düşük puanı almışlardır.

Anahtar Kelimeler: Düşünme Stilleri, Akademik Başarı, Öğrenci Hemşire.

ABSTRACT

The nursing education, increasing speed of technological advances and nursing researches are pushing to develop nurses' skills which are "to be knowledgeable" and "critical-scientific thinking". For this reason, thinking skills and habits of the students should be improved in the process of vocational education. In this context, thinking styles of the students should be considered for the realization of an effective teaching-learning process. Teaching which is performed in accordance with the thinking styles of students, is pointing to more easy and permanent and allow happening of the student-centered teaching. Thus, an individual's thinking style is the thinking style of the required by subject or work, in this case being successful possibility of the individual will be high.

Based on this, this research was planned to investigate the effect of nurses' thinking styles on academic achievement by identifying thinking styles of student nurses. In this study, (n:256)student nurses of the 2010-2011 academic year, in The Ege University School of Nursing was participated.

The data collected by using the Identifying Information Form which was prepared by the researchers according to the literature and The Thinking Styles Inventory Information Form at the beginning of the spring semester 2010-2011 school years. The data analyzed by using numbers, percentages, variance and correlation analysis, t-test by entering them in to The SPSS for Windows 13.0 package program version.

According to the findings of the study; traditionalist and irregular thinking styles was the higher, autonomous and progressive was the lowest thinking styles which nursing students had.

Key Words: Thinking Styles, Academic Achievement, Nursing Students

1. GİRİŞ

Günümüzde eğitim sistemindeki yetersizlikler ve sorunlardan söz edilmekte ve nedenleri soruşturulmaktadır. Eğitimin temelde pasif ve bilgi aktarmaya, tekrara ve hatta taklide dayalı olması neden olarak gösterilmekte; yaratıcılık, bilimsel düşünme, problem çözme ve eleştirel davranışların gelişmesinde gereken desteği sağlamadığı da belirtilmektedir (Akt: Gökdoğan, 2003). Aslında eğitim, yaşamda karşılaşılan sorunları çözmeye yöneliktir. Tanım olarak bakıldığında hemşirelikte, bir sorun çözme süreci olarak (Gökdoğan, 2003) ya da bireyin var olan veya olası sağlık sorunlarına olan tepkilerini belirleyerek sorunlarını çözme olarak tanımlanmaktadır (Platin 1990).

Sorun çözebilmek için ise bireyin düşünme sürecini ve eylemini gerçekleştirmesi gerekir. Düşünme, bilginin zihinsel olarak ortaya sunumunun işlenmesidir. Bu sunum; bir kelime, görsel bir tasarı, bir ses ya da diğer herhangi bir fikir olabilir (Çubukçu, 2004).

Düşünme eylemi ise bireye özgü, (Çubukçu, 2004) bir amaca ulaşmaya rehberlik etme, bir soruya cevap verme ya da bir problemi çözme amaçlandığında, yeni ve farklı bir biçimde bilginin düzenlenişini transfer etmektir (Akt:Altuntaş, 2008). Ayrıca düşünme, bir karar verme, bir yargılama ya da yargıya varma etkinliği (Baloğlu ve ark., 2010), doğrudan öğretilebilir bir beceridir. Birinin düşünme yetenekleri ve etkililiği iyi düşünme araçları kullanılarak kesinlikle geliştirilebilir (Çubukçu, 2004).

Bireylerde var olan ve davranış ve tutumlarını etkileyen düşünme stilleri, pek çok psikolog ve eğitimci tarafından bireylerin akademik başarıları ve başarısızlıklarının yeteneklerdeki bireysel farklılıklar nedeniyle olduğuna inanmaktadırlar (Zhang&Sternberg 2000; Başol&Türkoğlu, 2004; Çubukçu, 2004). Her bireyin farklı kalıtsal özellikleri ve farklı ortamlardaki deneyimleri, öğrenmeleri vardır. Bireyler bir alanda başarılı iken başka bir alanda düşük ya da orta düzeyde verimlilik gösterebilir. Bu durumu bireylerin başarı ya da başarısızlıkları konusundaki geleneksel görüş kapsamında açıklamak mümkün değildir (Çubukçu, 2004). Bireylerin davranış, ve tutumlarını etkileyen ve yönlendiren düşünme stilleriyle ilgili birçok tanım yapılmakla birlikte (Akt:Altuntaş, 2008), Sternberg (1994) düşünme stilini, bireyin becerilerini kullanmada tercih ettiği yol, yöntem olarak tanımlamıştır. (Zhang, 2002; Çubukçu, 2004; Saracaloglu ve ark, 2008).

"Düşünme stilleri" Sternberg'in zihinsel öz-yönetim kuramına dayanmaktadır (Zhang&Strenberg, 2000; Zhang, 2002; Sünbül, 2004). Bu kuram, tüm insanların günlük etkinliklerini bir toplumu yönetir gibi yönettiğini öne sürer. (Zhang, 2002; Zabukovec& Kobal-Grum, 2004). Düşünme stili durumun gereklerine göre değişiklik arz edilebilip, sosyal ortamla sıkı sıkıya ilişki içerisinde ve kültüre, zamana ve duruma bağlı olarak değişebilmektedir (Zhang, 2002; Zabukovec&Kobal-Grum, 2004). Düşünme stilleri sahip olduğumuz becerilerimizi kullanmadaki tercih ettiğimiz yollardır (Zhang, 2002). Buna göre düşünme stilleri farklı görev ve durumlara uyum sağlamak için değiştirebilinmektedir (Sünbül, 2004).

Düşünme stillerinin gelişimini etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Bunlar kültür, cinsiyet, yaş, anne babalık stili son olarak okul eğitimi ve meslektir. Anne babalık stili ise anne ve babaların teşvik ettikleri ve ödüllendirdikleri şeylerdir. Okulda alınan eğitimin türü ve meslek türü düşünme stillerini etkileyen en önemli değişkenlerdir. Farklı okullar ve özellikle meslekler farklı stillleri ödüllendirir. Bir girişimcide ödüllendirilen stiller, büyük olasılıkla bir montaj hattı işçisinde ödüllendirilen stillerden farklı olacaktır (Sternberg, 2009).

Eğitimin amacı, sadece bilginin kazandırılmasından çok yaratıcı ve problem çözme için üst düzeyde düşünme stratejilerinin düzenlenmesi ve geliştirilmesini kapsamalıdır (Çubukçu, 2004). Bu doğrultu da hemşireliğin devingenliğini sürdürebilmesi için, eğitimini sürekli olarak değerlendirmesi gerekmektedir (Gökdoğan, 2003).

Toplum gereksinimleri ve beklentilerinden kopuk olmayan, değişime yanıt verebilen, kendini yenileyebilen, eksiklikleri ve özürlerini görebilen, görüşlere ve tartışmalara açık bir hemşirelik eğitimi, ancak anlamlı olabilir. Böyle bir eğitim; derslik ve laboratuvarlardaki hemşirelik eğitimi ile gerçek ortamdaki hemşirelik uygulamaları arasında benzerliğin arttığı, gereksinimlere yönelik olup taklitten uzaklaşıldığı, uygulamaların ezberlenmiş ve tekrara dayalı olmadığı, öğrencilerin verilen bilgileri sorgulayıp yaratıcılıklarını kullanabildikleri ölçüde gerçekleşebilir (Gökdoğan, 2003).

Hızlı teknolojik gelişmeler ve artan hemşirelik araştırmaları, hemşireleri "bilgili olmaya" ve "eleştirel-bilimsel düşünme" becerilerini geliştirmeye itmektedir (Karadağ&Uçan, 2006). Bu nedenle de öğrencilerde düşünme becerisi ve alışkanlığı mesleki eğitim süreci içerisinde geliştirilmelidir (Saban, 2000). Bu kapsam da etkili bir öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleşmesinde öğrencilerin düşünme stilleri göz önünde bulundurulmalı, öğrencilerin düşünme stillerine uygun olarak gerçekleştirilen öğretim ile öğrenci merkezli öğretim gerçekleşmiş olacaktır (Çubukçu, 2004). Böylece bireyin düşünme stili eğitim ve çalışma ortamında o konunun-işin gerektirdiği düşünme stili ise, bu durumda bireyin başarılı olma olasılığı yüksek olacaktır (Balkıs, 2003).

1.1. Problem Durumu

Buradan yola çıkarak bu araştırma, öğrenci hemşirelerin düşünme sitillerini belirleyerek, hemşirelik eğitiminde gelişmelere katkı sağlamak ve öğrenci hemşirelerin düşünme sitillerinin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemek amacı ile yapılmıştır.

2. GELİŞME

Bu araştırma, Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrenci hemşirelerin düşünme sitillerinin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemek amacı ile yapılmış, tanımlayıcı tipte bir çalışmadır.

Araştırmanın evrenini, 2010-2011 öğretim yılında Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu'nda birinci (n=151), ikinci (n=180), üçüncü (n=235) ve dördüncü sınıfta (n=153) öğrenim gören öğrenci hemşireler (N:719) oluşturmuştur. Çalışmada evrendeki birey sayısı biliniyorsa formülünden yararlanılarak örneklem sayısı (n:251) belirlenmiştir. Evrenden seçilecek olan örneklem grubunu belirlemede olasılıklı örnekleme yöntemlerinden tabakalı rastgale örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Karataş, 2002). Araştırmaya katılmayı kabul eden toplam 256 öğrenci hemşire (I. sınıf: 55, II. sınıf: 63, III. sınıf: 84, IV. sınıf: 54) araştırma kapsamına alınmıştır. Veriler, Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu etik kurulundan ve kurumdan yazılı izin alınarak araştırmacılar tarafından toplanmıştır.

Veri toplama aracı olarak, "Kişisel Bilgi Formu" ve "Düşünme Stilleri Ölçeği (DSÖ)"nin yer aldığı iki bölümden oluşan bir anket formu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" öğrenci hemşireleri tanıtıcı yaş, cinsiyet, medeni durum, sınıf, anne baba eğitim durumu gibi sosyo-demografik özellikler ile akademik başarı durumlarını içeren 12 sorudan oluşmaktadır.

Düşünme Stilleri Ölçeği (DSÖ): Bireyin genel olarak düşünme biçimlerini belirlemeyi sağlayan ve Sternberg'in (1997) "zihinsel öz yönetim kuramı" (mental selfgovernment) kuramına dayalı olarak geliştirilen ve Sünbül (2004) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan "Düşünme Stilleri Ölçeği " (DSÖ) kullanılmıştır.

"Düşünme Stilleri Ölçeği " (DSÖ), 94 maddeden oluşan beşli derecelemeli likert tipindeki ölçekte (5) her zaman (4) sık sık (3) bazen (2) nadiren ve (1) hiçbir zaman anlamına gelmekte olup, beş ana başlık altında toplam on üç alt boyuttan oluşmaktadır (Altuntaş, 2008; Başol&Türkoğlu, 2009; Sünbül, 2004). Bu beş ana başlık, işlevsel stil, biçimsel stil, düzeye, kapsama ve eğilime göre olarak sınıflanmıştır. Bireyin bir boyuta giren maddelerden aldığı puanlar toplanarak, her bir birey için on üç boyutta ölçek puanı elde edilmektedir. Her bir madde için puanlama bir ile beş arasında değiştiği için ölçeğin her bir alt boyutundan elde edilebilecek toplam puanlar madde sayısındaki farklılıklardan dolayı en düşük yedi ve en yüksek 40'dır. On üç alt ölçek puanının her biri bireylerin on üç farklı düşünme stilinden hangilerini daha sıklıkla kullandıklarını ifade etmektedir. Puan arttıkça adı geçen alt boyutta düşünme stilinin yüksek düzeyde olduğu kabul edilmektedir (Sünbül, 2004; Altuntaş, 2008; Başol&Türkoğlu, 2009). Sünbül (2004) ölçeğin yapı geçerliliğini doğrulayıcı faktör analizi teknikleri ile test etmiş ve orijinal ölçekteki on üç boyutlu yapının korunduğunu ortaya koymuştur. Sünbül (2004) ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach alpha iç tutarlılık katsayılarının tüm alt ölçekler için .70 ile .86 arasında değiştiğini belirtmiştir (Sünbül, 2004). Ölçeğe ilişkin tarafımızdan yapılan güvenirlik analizi sonucu bulunan güvenirlik katsayısı ise r=.95 'dir.

"Düşünme Stilleri Ölçeği (DSÖ)"nin ana başlıkları ve alt boyutlarının maddeleri, özellikleri (Sünbül, 2004; Başol&Türkoğlu, 2009) ve tarafımızdan bulunan Cronbach Alpha değerleri aşağıda verilmiştir.

A) İşlevsel Stil:

- ✓ **Özerk Düşünme Stili** (1,2,3,4,5,6,7,8. maddeler), yaptıkları işleri kendi yöntemiyle üretir, oluşturur, yapar (Cronbach α: 0,814).
- ✓ **Kuralcı Düşünme Stili** (9,11,12,13,14,15,16,17. maddeler), başkaları tarafından kendisine denileni yapmaktan, yönergeleri izlemekten hoşlanırlar (Cronbach α: 0,813).
- ✓ **Yargılayıcı Düşünme Stili** (18,19,20,21,22,23,24,25. maddeler), eşyaları değerlendirmek ve yargılamak hoşlarına gider (Cronbach α: 0,845).

B) Biçimsel Stil:

✓ **Tekil Düşünme Stili** (26,27,28,29,30,31,32, maddeler), yaptıkları bir işi bir anda yapmayı, bütün enerjisini ve materyallerini o işe vermeyi severler (Cronbach α: 0,694).

✓ **Aşamalı Düşünme Stili** (33,34,35,36,37,38,39. maddeler), birçok işi hemen yapmayı, her birini ne zaman yapacaklarını, işlerden hangisine öncelik vereceklerini belirlemeyi tercih eder (Cronbach α: 0,804).

✓ **Eş değerci Düşünme Stili** (40,41,42,43,44,45,46.maddeler), birçok işi hemen yapmayı severlerken öncelikleri belirlemede sıkıntı yaşarlar (Cronbach α: 0,789).

✓ **Kuralsız Düşünme Stili** (47,48,49,50,51,52,53. maddeler), olaylara ve problemlere karşı rastgele bir yaklaşım izlemekten hoşlanırlar (Cronbach α: 0,797).

C)Düzeye göre:

✓ **Bütüncül Düşünme Stili** (54,55,56,57,58,59,60. maddeler), büyük resimlerle, genellemelerle ve soyut şeylerle ilgilenmekten hoşlanırlar (Cronbach α: 0,783).

✓ **Ayrıntıcı Düşünme Stili** (61,62,63,64,65,66,67. maddeler), ayrıntılara önem verirler (Cronbach α: 0,777).

D)Kapsama göre:

✓ **İçe dönük Düşünme Stili** (68,69,70,71,72,73,74. maddeler), tek başına çalışmayı severler, kendi içinde yoğunlaşmayı tercih ederler (Cronbach α: 0,780).

✓ **Dışa dönük Düşünme Stili** (10,75,76,77,78,79,80. maddeler), başkalarıyla beraber çalışmayı severler, dışarı yoğunlaşırlar (Cronbach α: 0,866).

E)Eğilime göre:

✓ **Yenilikçi Düşünme Stili** (81.82,83,84,85,86,87. maddeler), işleri yeni yöntemlerle yapmayı tercih eder ve geleneklere karşı meydan okurlar (Cronbach α: 0,886).

✓ **Gelenekçi Düşünme Stili** (88,89,90,91,92,93,94. maddeler), Yaptıkları işleri denenmiş yöntemlerle yapmaktan ve gelenekleri izlemekten hoşlanırlar (Cronbach α: 0,900).

Verilerin analizinde, SPSS for Windows 13.0 versiyonu paket programı kullanılarak sayı, yüzde dağılımları, varyans analizi, t-testi ve korelasyon analizleri uygulanmış, önem düzeyi .05 olarak alınmıştır.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

3.1. Sosyo-Demografik Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrenci hemşirelerin % 21,5'inin I. sınıf (n=55), % 24,6'sıının II. sınıf (n=63), % 32,8'inin III. sınıf (n: 84) ve % 21,1'inin de IV. sınıf (n: 54)' ta öğrenim gördükleri, % 50,4'ünün 21-22 yaş grubunda (n:129) olduğu, %88,7'sinin kadın (n:227) olduğu, % 98'inin bekar olduğu, %45,3'ünün bir kardeşi (n:116) olduğu ve %79,3'ünün gelirlerinin giderlerine denk (n=203) olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrenci hemşirelerin % 33,2'si en uzun süreli olarak ilçede (n=85) yaşadıklarını, % 43,8'i yurtta (n=112) kaldığını, % 43,8'i düz lise (n:112) mezunu olduğunu, % 49,2'si annelerinin (n:126), % 35,2'si ise babalarının ilkokul (n: 90) mezunu olduğunu %84,4'ü annelerinin ev hanımı (n:216) ve %36,3'ü babalarının emekli (n:93) olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrenci hemşirelerin %49,2'si hemşirelik mesleğini isteyerek (n:126) seçtiklerini belirtirken, % 48.4'ü akademik yönden kendilerini "orta" (n:124) düzeyde algıladıklarını ifade etmişlerdir. Çalışma kapsamına alınan öğrenci hemşirelerinin ağırlıklı başarı puan ortalamaları 76.58± 7.66'dır.

Tablo 1. Düşünme Stilleri Ölçeğinin Alt Boyutlarının Puan Ortalamaları

DÜŞÜNME STİLLERİ ÖLÇEĞİ	X	Ss
Özerk Düşünme	**13.96**	3.81
Kuralcı Düşünme	16.26	4.38
Yargılayıcı Düşünme	18.53	4.92
Tekil Düşünme	16.24	3.98
Aşamalı Düşünme	**14.2**	3.90
Eşdeğerci Düşünme	17.14	4.36
Kuralsız Düşünme	**20.43**	5.40
Bütüncül düşünme	17.94	4.56
Ayrıntıcı Düşünme	17.32	4.41
İçe Dönük Düşünme	18.17	5.72
Dışa Dönük Düşünme	16.08	4.75
Yenilikçi Düşünme	15.37	4.58

Gelenekçi Düşünme	**19.05**	5.35

Çalışmaya katılan öğrenci hemşirelerin düşünme stilleri puan ortalamalarına bakıldığında (Tablo 1); Kuralsız (20.43±5.40) ve Gelenekçi (19.05±5.35) düşünme stili alt boyutlarından en yüksek puanı alırlarken, Özerk (13.96±3.81) ve Aşamalı (14.2±3.90) düşünme stili alt boyutlarından en düşük puanı almışlardır. Bu bulgular birbirleriyle örtüşmektedir. Öğrenci hemşirelerin kendi yöntemlerini üretmek ya da işleri öncelik sırasına koymak yerine denenmiş yöntemlerle ve rastgele bir davranış sergiledikleri düşünülmektedir.

Çubukçu (2004)'nun öğretmen adayları üzerinde yapmış olduğu çalışmasında, Kuralcı ve Hiyerarşik düşünme stillerinden daha yüksek puan aldıkları belirtilmiştir. Balgalmış ve Baloğlu'nun (2010) eğitim yöneticileri üzerinde yapmış oldukları çalışmalarında ise Aşamalı (Hiyerarşik) ve Dışa dönük (Dışsal) düşünme stili puan ortalamalarının diğer alt boyutlara göre yüksek bulunduğu saptanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda araştırmadan elde edilen veriler literatür ile paralellik göstermemektedir.

Tablo 2. Öğrenci Hemşirelerin Cinsiyetleri ile Düşünme Stilleri Ölçeğinin Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

	Erkek (29)		**Kadın (227)**			
DÜŞÜNME STİLLERİ ÖLÇEĞİ	**X**	**Ss**	**X**	**Ss**	**t**	**p**
Özerk Düşünme	14,34	3,42	13,91	3,85	-,570	,569
Kuralcı Düşünme	18,17	4,55	16,02	4,30	2,514	**,013***
Yargılayıcı Düşünme	18,93	3,45	18,48	5,08	,455	,650
Tekil Düşünme	17,51	3,42	16,07	4,03	1,837	,067
Aşamalı Düşünme	14,86	4,24	14,14	3,85	,931	,353
Eşdeğerci Düşünme	17,93	4,41	17,04	4,36	1,025	,307
Kuralsız Düşünme	20,31	4,92	20,44	5,46	,122	,903
Bütüncül düşünme	17,06	3,29	18,05	4,69	1,094	,275
Ayrıntıcı Düşünme	19,51	3,78	17,04	4,41	2,883	**,004***
İçe Dönük Düşünme	17,75	5,26	18,22	5,79	,416	,678

Dışa Dönük Düşünme	16,20	4,78	16,06	4,75	,150	,881
Yenilikçi Düşünme	15,62	4,96	15,34	4,55	,310	,757
Gelenekçi Düşünme	19,14	4,90	19,04	5,41	,089	,929

Öğrenci hemşirelerin cinsiyetleri ile Kuralcı Düşünme (t:2,514, p:0,013) ve Ayrıntıcı Düşünme (t:2,883 p:0.004) stili alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 2). Ortalamalara bakıldığında; kız öğrencilerin daha yüksek düzeyde Kuralsız (20.44±5.46) ve Gelenekçi (19.04±4.90) Düşünme Stili, erkek öğrencilerin de Kuralsız (20.31±4.92) ve Ayrıntıcı (19.51±3.78) Düşünme Stili sergilediği tablo 2'de görülmektedir. Araştırma bulgularına göre cinsiyet değişkenin düşünme stillerini etkileyen bir faktör olduğu saptanmış ve kız öğrencilerin daha çok denenmiş yöntemleri kullandığı ve rastgele bir davranışta bulunduğu, ayrıntılara önem vermediği bulunmuştur.

Çubukçu (2004)'nun, öğretmen adayları üzerinde yapmış olduğu çalışmasında cinsiyetlere göre anlamlı bir farklılık bulunmazken; Sünbül (2004)'ün çalışmasında ise, cinsiyet değişkeni ile düşünme stilleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu, kız öğrencilerin daha yüksek düzeyde öznel düşünme stili, erkek öğrencilerin ise kuralsız, kendine özgü ve gelenekçi düşünme stillerini sergilediği belirtilmektedir. Bu bulgular doğrultusunda araştırmadan elde edilen veriler literatür ile kısmen paralellik göstermektedir.

Tablo 3. Öğrenci Hemşirelerin Akademik Yönden Kendilerini Algılama Durumları ile Düşünme Stilleri Ölçeğinin Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

DÜŞÜNME STİLLERİ ÖLÇEĞİ	**Çok İyi (12)**		**İyi (105)**		**Orta(124)**		**Kötü (15)**			
	X	**SS**	X	**SS**	**X**	**SS**	X	**SS**	**F**	**p**
Özerk Düşünme	11,91	3,60	13,21	3,63	14,64	3,72	15,20	4,49	4,527	**,004***
Kuralcı Düşünme	14,00	4,70	15,25	3,53	17,16	4,82	17,73	3,65	5,484	**,001***
Yargılayıcı Düşünme	14,50	3,17	17,34	4,51	19,66	5,00	20,80	4,55	8,722	**,000***
Tekil Düşünme	16,41	5,72	15,19	3,96	16,87	3,66	18,26	3,61	4,981	**,002***
Aşamalı Düşünme	12,16	4,19	13,03	3,39	15,09	3,79	17,00	4,72	9,877	**,000***
Eşdeğerci Düşünme	14,50	3,50	16,31	4,47	18,08	3,99	17,40	5,50	4,856	**,003***
Kuralsız Düşünme	19,83	4,66	19,98	5,83	20,86	5,20	20,40	4,32	,555	,646

Bütüncül düşünme	18,75	5,52	17,66	4,72	18,18	4,35	17,20	4,50	,500	,683
Ayrıntıcı Düşünme	16,08	5,17	17,17	4,50	17,48	4,19	18,06	5,06	,551	,648
İçe Dönük Düşünme	19,16	5,54	17,39	6,39	18,76	5,12	18,00	5,46	1,226	,301
Dışa Dönük Düşünme	15,58	5,35	15,67	4,49	16,36	4,93	17,00	4,59	,628	,598
Yenilikçi Düşünme	16,17	7,66	14,58	4,32	15,85	4,42	16,26	4,44	1,818	,144
Gelenekçi Düşünme	18,08	7,15	19,37	5,96	18,84	4,64	19,40	4,94	,340	,796

Araştırmada öğrenci hemşirelerin akademik yönden kendilerini algılama durumları ile Düşünme Stilleri Ölçeğinin Özerk (F: 4,527 p:0,004), Kuralcı (F:5,484, p:0,001), Yargılayıcı (F:8,722 p:0,000), Tekil (F:4,981 p:0,002), Aşamalı (F:9,877 p:0,000) ve Eşdeğerci (F:4,856 p:0,003) Düşünme Stilleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). İstatistiksel olarak anlamlı olan puan ortalamalarından, akademik yönden kendini "Çok İyi" algılayan öğrenci hemşirelerin Tekil Düşünme Stili (F:4,981 p: 0,002) puan ortalaması en yüksekken, Özerk Düşünme Stili (F: 4,527 p:0,004) puan ortalamasının en düşük olduğu saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrenci hemşirelerin tek bir işe odaklandıkları ve bu odaklanmada kendi yöntemlerini daha az kullandıkları düşünülmektedir.

Bunun tersine kendini "Kötü" olarak algılayan öğrenci hemşirelerin Yargılayıcı Düşünme Stili (20.80±4.55) puan ortalaması en yüksek bulunurken, kendini çok iyi algılayan öğrenci hemşireler gibi Özerk Düşünme Stili (11.91±3.60) puan ortalamaları en düşük olarak bulunmuştur**.** Araştırma bulgularına göre öğrenci hemşirelerin kendilerini ve çevrelerindeki eşyaları vb. her şeyi yargılarken, kendine özgü yöntemleri uygulayamadıkları öngörülmekte ve başarısızlığında bu sebepten kaynaklandığı düşünülmektedir.

Düşünme stilleri alt boyut puanları ile akademik ortalama puanları arasındaki Pearson Korelasyon katsayısı hesaplandığında "Aşamalı ($r= -.155$, $p< .05$) ve Kuralcı ($r= -.132$, $p< .05$) Düşünme Stili" puanları ile akademik ortalama puanları arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Bu doğrultuda daha az Kuralcı ve Aşamalı düşünenlerin akademik ortalamaları düşük olma eğiliminde olduğu söylenebilir.

Başol ve Türkoğlu'nun (2009) yaptığı çalışmada da benzer olarak Kuralcı Düşünme Stili puanı ile akademik puan ortalamaları arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunun saptandığı belirtilmektedir ($r= -.23$, $p< .05$). Bu bulgular doğrultusunda araştırmadan elde edilen veriler literatür ile paralellik göstermektedir.

Tablo 4. Öğrenci Hemşirelerin Sınıfları ile Düşünme Stilleri Ölçeğinin Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

DÜŞÜNME STİLLERİ ÖLÇEĞİ	I. Sınıf (55)		II. Sınıf (63)		III. Sınıf (84)		IV. Sınıf (54)			
	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	F	p
Özerk Düşünme	**13,94**	3,55	**13,65**	2,98	15,19	4,21	12,44	3,71	6,283	**,000***
Kuralcı Düşünme	16,69	3,52	16,52	4,35	16,80	4,77	14,68	4,30	3,092	**,028***
Yargılayıcı Düşünme	18,21	4,47	18,65	3,96	20,27	5,32	16,03	4,70	8,991	**,000***
Tekil Düşünme	16,61	3,77	16,57	3,05	16,97	4,26	14,33	4,20	5,675	**,001***
Aşamalı Düşünme	15,00	4,21	14,36	3,24	14,58	4,10	12,72	3,65	3,775	**,011***
Eşdeğerci Düşünme	18,01	3,77	17,20	4,31	17,78	3,97	15,20	5,05	5,131	**,002***
Kuralsız Düşünme	21,00	4,75	20,55	4,90	21,29	5,11	18,33	6,47	3,777	**,011***
Bütüncül düşünme	17,59	3,67	18,19	3,99	18,95	4,49	16,44	5,66	3,594	**,014***
Ayrıntıcı Düşünme	18,49	4,34	18,19	4,20	17,07	4,01	15,51	4,77	5,472	**,001***
İçe Dönük Düşünme	19,51	5,91	17,76	4,75	18,95	5,14	16,09	6,83	4,150	**,007***
Dışa Dönük Düşünme	16,66	4,95	16,06	4,79	16,66	4,49	14,61	4,684	2,458	,063
Yenilikçi Düşünme	15,71	4,20	15,43	4,65	16,26	4,42	13,57	4,81	4,043	**,008***
Gelenekçi Düşünme	20,53	4,96	19,25	4,83	19,12	5,06	17,22	6,27	3,647	**,013***

Çalışmada öğrenci hemşirelerin sınıfları ile Düşünme Stilleri Ölçeği'nin Özerk (F:6,283 p: 0.000), Kuralcı (F:3,092 p:0,028), Yargılayıcı (F:8,991 p:0,000), Tekil (F:5,675 p:0,001), Aşamalı (F:3,775 p:0,011), Eş Değerci (F:5,131 p:0,002), Kuralsız (F:3,777 p:0,011), Bütüncül (F:3,954 p: 0,014), Ayrıntıcı (F:5,472 p:0,001), İçe Dönük (F:4,150 p:0,007), Yenilikçi (F:4,043 p:0,008), Ve Gelenekçi (F:3,647 p:0,013) alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Puan ortalamaları incelendiğinde; öğrenci hemşirelerin tüm sınıflarda Kuralsız Düşünme Stili puan ortalamalarının en yüksek, Özerk Düşünme Stilinin ise en düşük olduğu bulunmuştur. Dışa dönük düşünme stiline sahip olanların, başkalarıyla beraber çalışmayı sevdikleri göz önünde bulundurulduğunda, öğrenci hemşirelerin başkalarıyla beraber çalışmayı sergilemedikleri söylenebilir. Bu sonucun eğitim sistemimizde grup çalışmalarına çok fazla yer verilememesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sınıflara göre düşünme stilleri alt boyutları puan ortalamaları incelendiğinde; genellikle üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrenci hemşirelerin puan ortalamalarının diğer sınıflara göre daha yüksek olduğu, Eşdeğerci, Ayrıntıcı, İçe dönük ve Gelenekçi düşünme stillerinde ise birinci sınıfta öğrenim gören öğrenci hemşirelerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum üniversite öğrenimine yeni başlayan birinci sınıfların, lise öğrenimi sürecinde sergiledikleri bazı davranışları devam ettirdiklerini göstermektedir. Öğrenci hemşirelerin aldıkları hemşirelik eğitimi ile birlikte üçüncü sınıf öğrencilerinde bu düşünme stilleri yerine diğer düşünme stillerinde artma ve dördüncü sınıfta diğer sınıflara göre yüksek olmakla birlikte üçüncü sınıfa göre bir azalma gözlenmektedir. Dördüncü sınıfların intörnlük eğitimi sürecinde hastanede görev yapan hemşirelerin iş merkezli çalışmalarını rol model alarak hemşirelik bakımı vermelerinin, düşünme stillerini etkilediği düşünülmektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrenci hemşirelerin düşünme sitillerinin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemek amacı ile yapılan bu çalışmada; öğrenci hemşirelerin;

- ✓ Gelenekçi ve Kuralsız Düşünme Stili alt boyut puan ortalamalarının en yüksek olduğu,
- ✓ Özerk ve Aşamalı Düşünme Stili alt boyut puan ortalamalarının en düşük olduğu,
- ✓ Cinsiyetleri ile Kuralcı ve Ayrıntıcı Düşünme Stili alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu,
- ✓ Akademik yönden kendilerini algılama durumları ile Özerk, Kuralcı, Yargılayıcı, Tekil, Aşamalı ve Eşdeğerci Düşünme Stilleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu,
- ✓ Akademik ortalama puanları ile Aşamalı ve Kuralcı Düşünme Stili puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu,
- ✓ Sınıfları ile Dışa Dönük Düşünme Stili dışındaki bütün düşünme stilleri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu saptanmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda; hemşirelik eğitimi sırasında düşünme stillerinin göz önünde bulundurulması ve öğrencileri düşünmeye sevk edecek interaktif eğitim yöntemlerinin kullanılması, hemşirelik eğitimi veren üniversitelerde eğitim yöntemleriyle ilişkili yeni bir yapılanmaya gidilmesi, hemşirelik ile ilgili literatürde düşünme stilleri ve bunları etkileyen faktörler ile ilgili kaynakları arttırmak için öğrenci hemşireler üzerinde başka çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Altuntaş E A (2008). Okul Yöneticilerinin Düşünme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. Gazi Osmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Baloğlu N, Yüksel S ve Karadağ E (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Düşünme Stilleri ve Yaşam Çatışması. Kuramsal Eğitim Bilim, 3 (2): 83-99.

Balkıs M (2003). Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Sitilleri ile Kişilik Tipleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Başol G ve Türkoğlu E (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Düşünme Stilleri İle Kontrol Odağı Durumları Arasındaki İlişki. Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi, 6 (1): 732-757.

Çubukçu Z (2004). Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin Belirlenmesi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5 (2):87-106.

Gökdoğan F (2003). Hemşirelik Eğitiminde "Yaratıcılık". AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(5):35-40.

Karadağ G ve Uçan Ö (2006). Hemşirelik Eğitimi ve Kalite. Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 1 (3):42-51

Karataş N (2002). Araştırmada Örnekleme, İçinde: Erefe İ. (Ed.), Hemşirelikte Araştırma İlke Süreç ve Yöntemleri, Odak Ofset, İstanbul, 127-130.

Platin N (1990). Anlamaya Çalıştığı Hemşirelik. Hemşirelik Bülteni, 4:17:57-61.

Saban A (2000). Öğrenme Öğretme Süreci; Yeni Teori Ve Yaklaşımlar. Geliştirilmiş 3. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 139 -159.

Saracaloğlu A S, Yenice N ve Karasakaloğlu N (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Düşünme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1(5): 732-751.

Sünbül A M (2004). Düşünme Stilleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. Eğitim ve Bilim Dergisi, 132, 25-42.

Strenberg R (2009). Düşünme Stilleri. Çev: Esin Güngör. İstanbul: SEV yayıncılık, 25-106.

Zabukovec Z and Grum D K (2004). Relationship Between Student Thinking Styles And Social Skills. Psychology Science, 46: 156-166.

Zhang L (2002). Thinking Styles and Modes of Thinking: Implications for Education and Research. The Journal of Psychology, 136(3): 245–261.

Zhang L and Strenberg R (2000). Are Learning Approaches And Thinking Styles Related? A Study in Two Chinese Populations. The Journal Of Psychology, 134(5): 469-489.

HEMŞİRELİK EĞİTİMİNDE SİMULASYONUN ROLÜ

THE ROLE OF SIMULATION IN NURSING EDUCATION

Gül Pınar, Nalan Özhan Elbaş

Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sağlık Bilimleri Fakültesi

Hemşirelik ve Sağlık Hizmetleri Bölümü, Türkiye

ÖZET

Giriş: Toplumun yetkin hemşireler istemesi ile hastaların eğitim nesnesi olmak istememeleri, hemşirelik hizmeti ve eğitimi arasındaki çelişkiyi ortaya koymaktadır. Bu durumu nispeten çözebilen en yenilikçi tekniklerden biri simülasyona dayalı hemşirelik eğitimi uygulamalarıdır.

Amaç: Çalışma, simulasyona dayalı laboratuar uygulamalarının teorik ve pratik alanda hemşirelik eğitimine olan katkısını incelemek amacıyla yapılmıştır.

Metod: Karşılaştırmalı bir çalışmadır. Çalışma, Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü'nde 2008-2009 eğitim öğretim yılında yapılmıştır. Öğrenciye performansı üzerinde düşünmesi için gerekli eğitsel ortamı hazırlanmıştır. Çalışma grubunda farklı olarak senaryoya dayalı simulasyon modeli ile manken ve simule hasta üzerinde çalışılmıştır. Simule hasta ve hemşire olarak küçük öğrenci grupları kullanılmıştır. Öğrenci uygulamalarının değerlendirilmesi için uygulama basmaklarının yer aldığı checklistler öğretim elemanı tarafından kullanılmış ve uygulamalı dersin tamamı videoya kaydedilmiştir, ders bitiminde kayıtlar izlenerek öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri sağlanmıştır.

Bulgular: Simülasyon kullanımı hastaya zarar vermeden, öğrencilerin tekrarlayarak ve hatalarından öğrenerek deneyim kazanmasına olanak vermiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda, öğrencilerin simulasyon yöntemi ile daha kısa sürede ustalaştıkları, bilgi ve beceri skorlarının simulasyona dayalı eğitim almayan gruba göre daha yüksek olduğu saptanmıştır ($p<0.05$).

Sonuç: Simulasyon uygulamasını takiben öğrenciler beceri geliştirme konusunda etkin hale gelmiştir ve kendilerini daha rahat hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu anlamda simulasyona dayalı modellerin hemşirelik eğitiminde kullanılmasıyla oluşacak tıbbi hatalar büyük oranda azalacak ve daha etkin bir sağlık hizmeti sunulması sağlanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Simülasyona dayalı eğitim, Hemşirelik Eğitimi, Patient simulation

ABSTRACT

Introduction: The society's demand for competent nurses and the patients' unwillingness to be training objects reveal the contradiction between the nursing service and the nursing

training. One of the most innovative techniques that can relatively resolve this situation is the simulation-based nursing training practices.

Purpose: The study was performed in order to analyze the contribution of the simulation-based laboratory practices to the theoretical and practical nursing training.

Method: This is a comparative study. The study was carried out in the Nursing Department of the Faculty of Medical Sciences of Baskent University in the academic year of 2008-2009. In the study group, the study was distinctly performed on the model and simulated patient with the scenario-based simulation model. It prepares the instructional environment necessary for the student to think over his performance. Small groups of students were used as simulated patient and nurse. For the assessment of the student practices, the checklists including the implementation steps were used by the instructor and the entire of the applied course was videotaped. At the end of the course, it was ensured that the students performed self-assessment by watching the video records.

Findings: The use of simulation allows the students to gain experience by repeating, making mistakes and learning from the mistakes without causing harm to the patient. The scope and instructional objectives of the skill course were determined and the program was revised. 3 separate modules were prepared (prenatal, natal and postnatal care). It was planned that each module would last 1 hour. It was ensured that the subjects about SHRH from the relevant authorities were included into the curriculum. The skill laboratory coordinator was established. As a result of the assessment, it was found that the students become skilled in a shorter time by the simulation method and that their knowledge and skill scores were higher than the group which did not receive simulation-based training ($p<0.05$).

Result: Following the simulation practice, the students become efficient in skills development and they expressed that they feel more comfortable. In this sense, the use of the simulation-based models in the nursing training will substantially reduce the medical errors to occur and will ensure the provision of more efficient health care service.

Key Words: Simulation-based training, Nursing Training, Patient simulation

1.GİRİŞ

1.1. Problemin Tanımı

Yükselen değerler içinde yer alan hasta güvenliği ve hasta haklarının korunması çabaları, hemşirelik eğitiminde simülasyon kullanımının giderek yaygınlaşmasına olanak sağlamıştır. Hemşirelik eğitiminde simülasyonun kullanımı 1950'li yılları bulmaktadır. İlk simülatörleri 16-17. yüzyılda "phantom" olarak isimlendirilen mankenlerdir. Bebek ve anne ölümlerini azaltmak amacı ile obstetrik becerilerin eğitimi ve sınanmasına yönelik uygulamalar göze çarpmaktadır.

Günümüzde hemşireler mesleki becerilerini geliştirmek isterken hastalar ise eğitim nesnesi olarak eğitimin bir parçası olmak istemediklerini belirtmektedir. Çeşitli mesleksel uygulamaların ilk olarak hasta üzerinde gerçekleştirilmesi birçok nedenle öğrencileri strese sokmaktadır. Yanlış yapabilme endişesi ve hastaya zarar verme korkusu en başta gelen nedenlerdir. Hasta üzerinde tekrar denemelerinin gerçekleşememesi, gözetimin eksik olmasından kaynaklı öğrenememe ve kendini yeterli hissedememe endişeleri ise diğer nedenler arasındadır. Bu durumu nispeten çözebilen en yenilikçi tekniklerden biri simülasyona dayalı hemşirelik eğitimi uygulamalarıdır. Benzetim olarak da isimlendirilen simülasyon, gerçekte var olan görevlerin, ilişkilerin, fenomenlerin, ekipmanların, davranışların ya da bazı bilişsel aktivitelerin taklit edilmesi olarak tanımlanmaktadır. Hemşirelik eğitim programlarına, öğrenmeye katkı sağlayacak simülasyona dayalı eğitim yaklaşımının entegre edilmesi için simülatörlerin (modeller), eğitsel yöntem ve tekniklerinin kullanılması zorunludur. Her tip simülasyonda "fidelity" olarak bilinen "gerçek yaşama olan uygunluk" diğer bir deyişle "aslına uygunluk" özelliği bulunmak zorundadır. Kullanılan modeller, öğrencilere gerçek hasta ile karşılaşmadan önce birçok beceriyi uygulama şansı vermektedir. Beceri laboratuarında kullanılacak model uygulamaları; hastaya zarar vermeden gerekli olan temel hemşirelik becerilerini öğrencilere kazandıracaktır. Bu konudaki en önemli gelişme, 1990'lı yıllarda sağlık eğitimi reformu ile birlikte simülasyonun, tıp ve hemşirelik öğrencilerinin eğitim ve değerlendirilmesinde kullanımının dünya tarafından tanınması ile olmuştur. Simülasyona dayalı eğitimler her öğrencinin öğrenmesine fırsat tanıyan, eşitlikçi, yetişkin öğrenme ilkelerinin etkili bir şekilde kullanıldığı, farklı öğrenme stillerine hitabeden ortamlardır. Bu ortamlarda ilgi ve gereksinimler öğrenen ve eğitici tarafından tanımlanmakta, öğrenen deneyimleri ön planda tutulmakta, yaparak öğrenmesine fırsat tanınmakta ve geribildirimlerle desteklenmektedir.

1.2. Amaç

Bu çalışmada, simulasyonun hemşirelik eğitimindeki rolü tartışılmıştır.

2. METOD

Bu çalışma, literatür incelemesi sonucunda yapılmış derleme çalışmasıdır. Bu çalışmada simulasyonun hemşirelik eğitimine katkısı ile ilgili yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

3. TARTIŞMA

Simulasyon modelinin geleneksel eğitim yaklaşımından daha etkili olduğunu gösteren üç çalışma dikkati çekmektedir. İngiltere'de yapılan kantitatif bir çalışmada, rastgele yöntemle seçilmiş 99 gönüllü lisans öğrencisi ve kontrol grubu araştırma örneklemini oluşturmuştur. 15 klinik muayene becerisine yönelik pretest ve posttest uygulanmış, iki grubun sonuçları değerlendirildiğinde deney grubu öğrencilerin daha yüksek skoru elde ettikleri saptanmıştır ($p<0.01$). Deney grubundaki öğrenciler simulasyon modelinde, en uygun tedavi ve bakım protokollerini yerine getirebildikleri, kendi uygulamalarındaki hataları görerek, doğru uygulamaları öğrenebildikleri ve kendilerine duydukları güveninin arttığını bildirmiştir.

Kuzey Amerika'da 77 hemşirelik öğrencisi ile yapılmış çalışmada, klasik ders sunumu ile interaktif yöntemlerin birlikte kullanıldığı, multimedia CD-ROM manken ve EKG cihazı kullanılarak yapılan uygulamaların karşılaştırılması yapılmıştır. 5'li likert tipinde ders sunumlarına yönelik öğrenci görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin interaktif yöntemle yapılan derslere pozitif geri bildirim verdikleri görülmüştür. Pretest ve posttest sonucunda deney grubundaki öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0.05$).

Shepher at al, 75 hemşirelik öğrencisinin sağlığı değerlendirme becerisini üç öğrenim modeline göre karşılaştırmıştır (Self directed learning package (SDLP), SDLP+Senaryoya dayalı (scenario based) workshop, SDLP+ two smilation education oturumu). Manken simulasyon modelinde sistematik hasta fizik değerlendirmesini checklist eşliğinde tam olarak yapabilmiştir. Sonuç olarak simulasyon yöntemi etkili bir yöntem olarak anahtar bir rol üstlenmiş ve bu gruptaki öğrenciler diğer iki yönteme göre daha başarılı olmuşlardır ($p<0.0001$). Bremner'in çalışmasında da benzer olarak, tepeden tırnağa hasta fizik muayenesinde öğrenci hemşirelerin simulasyon yöntemi ile daha kısa sürede ustalaştıkları belirtilmektedir. Aynı çalışmada öğrencilerin % 61'inin fizik muayenesi yapma konusunda kendilerini rahat hissettiklerini ve güven duydukları belirtilmiştir.

Schoening et al 60 hemşirelik öğrenci ile klinik becerilerinin artırılmasına yönelik simulasyonun kullanıldığı deneysel olmayan bir pilot çalışma gerçekleştirmiştir. Öğrenciler 7-8 kişilik gruplara ayrılmıştır. Öğrenciler bu modelde; daha iyi öğrendiklerini, kritik düşünme ve karar verme becerilerinin geliştiğini, güvenli çalışma ortamı sağlandığını ve kendi yeterliliklerini görebildiklerini belirtmişlerdir. Ker et al, İngiltere'de 151 tıp ve hemşirelik öğrencilerinin klinik beceri geliştirmelerine yönelik simulasyon odası ve ortamı hazırlanmıştır. 1 saatlik senaryoya dayalı simulasyon uygulaması için öğrenciler gruplara ayrılmış ve rolleri tanıtılmıştır. Dersin hedef - amaçları, yöntemleri ve değerlendirme kriterleri fakültenin öğretim elemanları arasında takım oluşturularak hazırlanmıştır. Ayrıca katılımcı öğrenciler için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Temalar, eğitim ortamı, organizasyonla ilgili konular, multidisipliner yaklaşım, iletişim olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin tümü tarafından birlikte çalışılan diğer meslek grupları ile vaka üzerinde çalışmanın kendileri açısından pozitif sonuçları olduğu üzerinde durulmuştur.

Shapiro et al, 20 hemşirelik öğrencisi ile acil bakım hizmetlerinin planlanmasına yönelik simulasyon çalışması yapmıştır. Bir gruba didaktik eğitimi takiben diğer gruba acil üniteyi canlandıran bir ortam ve simulasyon örneği sunulmuştur. Öğrencilerin pretest skorları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p>0.05$), acil müdahale simulasyonu sonrası yapılan posttest de deney grubu daha yüksek başarı elde edilmiştir ($p=0,007$).

Devita et al'a göre, 138 hemşirelik öğrenci yapılan simulasyon eğitimi sonucunda; kriz yönetimi, yoğun bakım hemşirelik uygulamaları, aspirasyon, yaşam desteği uygulaması ile ilgili klinik becerilerini geliştirmişlerdir. Bu sonucun, teorik ile pratik arasındaki boşluğu ortadan kaldırması, klinikte ortamdaki hataları azaltması, takım ruhu ve problem çözme yeteneğini geliştirmesi açısından önemli görülmektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Özet olarak, eğitimde modellerin ve diğer yardımcı gereçlerin kullanılması eğitim süresini ve beceride yeterlilik seviyesine ulaşmak için gereken vaka sayısını belirgin olarak azaltmaktadır. Nitekim, simulasyon modeli ile çalışan grup hem yazılı hem de uygulamalı testlerde daha başarılı sonuçlar almıştır. Bu anlamda simulasyon modelinin hem eğitici hem de öğrenci için kolaylık sağladığı söylenebilir. Bununla birlikte, öğrenciler teknik açıdan daha donanımlı maketlere ihtiyaç duymaktadırlar.

Bu gibi çalışmaların da gösterdiği gibi, iyi bir mesleki beceri eğitimi için, öğrencilere modern model üzerinde gerçek aletler kullanarak ve gerçekçi bir ortamda uygulama yapma olanağı sağlanmalıdır. Model üzerinde yapılan uygulamalar, beceride yeterliliğe ve ustalığa ulaşana kadar devam etmeli, daha sonra hasta üzerinde uygulamaya geçilmelidir. Öğrenci görüş ve değerlendirmeleri ileriki çalışmalarda dikkate alınarak eksiklikler giderilmelidir. Yükseköğrenim kurumları eğitim ortamlarını klinik becerilerin geliştirilmesine yönelik düzenlemeleri yapmaları ve sponsor desteğini temin etmeleri gerekmektedir. Bu anlamda simülasyonun kullanımı, hasta otonomisine saygı duyan ve etik uygulamaları dikkate alan yapıyı yansıtması nedeniyle kuruma da prestij kazandıracaktır.

KAYNAKLAR

Alinier G., Hunt B., Gordon R., Harwood C (2006). Effectiveness of intermediate-fidelity simulatio training technology in undergraduate nursing education. *Journal of Advance Nursing*, 54(3), 350-369.

Billings, D.M., & Halstead, J.A. (2005). *Teaching in Nursing: A Guide for Faculty* (2nd ed.). Philadelphia: W.B. Saunders.

Hoffmann, R.L., O'Donnell, J. M., & Kim, Y. (2007). The effects of human patient simulators (HS) on basic knowledge in critical care nursing with undergraduate senior baccalaureate nursing students. Simulation in Health Care: *Journal of the Society for Simulation in Health Care, 2*(2), 110-115.

Jefferies, P.R. (Ed.) (2007). Simulation in Nursing Education: From Conceptualization to Evaluation. New York, NY: National League for Nursing.

Jefferies, P.R., Woof S&Linde B (2003) Tehcnology based Traditional instruction: A comparison of two methods for teaching the skill of performing a 12 Lead ECG. *Nursing Education Perspectives*, 24(2), 70-74.

Kyle, R. R., Murray, W.B. (Eds.) (2008). *Clinical Simulation: Operations, Engineering and Management.* Burlington, MA: Academic Press.

National League for Nursing (2009). *Simulation in Nursing Education.* Nursing Education Perspectives, Vol 30 (2), 71-128.

Shepherd IA, Kelly CM, Skene FM, White KT (2007). Enhancing Graduate Nurses' Health Assesment Knowledge and Skills Using Low-Fidelity Adult Human Simulation. *Smilation in Health Care*, 2(1), 16-24.

Schoening AM, Sittner BJ&Todd MJ (2006). Simulated Clinical Experience: Nursing Student's perspections and the Educators' Role. *Nurse Educator*, 31(6), 253-258.

Ker J, Mole L, Bradley P 82003). Early introduction to interprofessional learning; a simulated ward environment. *Medical Education*, 37, 248-255

HEMŞİRELİK EĞİTİMİNDE ALTI ŞAPKALI DÜŞÜNME TEKNİĞİNİN KULLANIMI: İKİ FARKLI TEKNİĞİN KARŞILAŞTIRILMASI

NURSING EDUCATION METHOD IN THE USE OF THE SIX THINKING HATS: COMPARISON OF TWO DIFFERENT TECHNIQUES

Nilay ÖZKÜTÜK Fatma ORGUN

Hale SEZER

Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Hemşirelikte Öğretim Anabilim Dalı

nozkutuk@gmail.com, fatmaorgun@gmail.com, haleyacan@yahoo.com

ÖZET

Son yıllarda eğitim sisteminde yapılan reformlarla öğretmen merkezli yaklaşımların yerini öğrenci merkezli yaklaşımlar almış, öğrencilerin aktif bir şekilde kendi öğrenmelerini gerçekleştirdikleri yöntem ve teknikler ile öğrenmenin, daha kalıcı ve anlamlı olduğu birçok araştırma tarafından tespit edilmiştir. Bireylerin sorgulayan araştıran bireyler olarak yetişmesi için öğrenme-öğretme ortamında eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştirici yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Bu becerileri kazandırmak için De Bono tarafından altı şapkalı düşünme tekniği geliştirilmiştir. Bu teknikte, duyguları mantıktan; yaratıcılığı bilgi birikiminden ayırarak çok yönlü olarak düşünme amaçlanmaktadır.

Öğrenci hemşirelerde her gün basit ya da zor birçok karar vermektedirler. Bu öğretim tekniği, zor yaşam kararlarını vermede çeşitli görüşlerden yararlanma ve düşünmede öğrenci hemşirelere yardım etmektedir.Bu düşünceden hareketle bu çalışma, altı şapkalı düşünme tekniği ile düz anlatım tekniği karşılaştırıldığında öğrenci hemşirelerde öğrenme başarısı bakımından hangi tekniğin daha etkili ve kalıcı olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Ön test, son test kontrol gruplu deneme modeline göre yarı deneysel olarak gerçekleştirilen araştırma kapsamına, Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu'unda birinci sınıf öğrencisi olup, Bilgiye Ulaşma ve Kullanma Modülü "Sağlığı Geliştirme" dersine katılan ve araştırmaya katılmayı kabul eden öğrenciler alınmıştır (n=126). Araştırma verileri, "Tanıtıcı Bilgi Formu" ve "Sağlığı Geliştirme" konusunda araştırmacılar tarafından ilgili literatür doğrultusunda hazırlanan bilgi testleri ön-test, son-test kullanılarak toplanmıştır.

Verilerin analizinde, sayı, yüzde dağılımları ve t-testi yapılarak değerlendirilmiş ve araştırma bulgularına göre; altı şapkalı düşünme tekniğinin başarıyı geleneksel yöntemlere göre daha çok arttırdığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca, çalışmanın hemşirelik öğrencilerinin kritik düşünme

yeteneklerinin gelişmesi için önemli olan yaratıcı eğitim yönteminin kullanımının test edilmesi açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Altı şapka tekniği, Düz anlatım tekniği, Öğrenci Hemşire.*

ABSTRACT

In recent years, reforms in the education system, teacher-centered approaches to student-centered approaches have taken place, the students perform their own learning methods and techniques in an active way of learning, have been identified by several studies to be more lasting and meaningful. Questioning of individuals to grow as individuals investigating the teaching-learning environments need to use critical and creative thinking methods to the developer. Six thinking hats skills for this technique has been developed by De Bono.

In this technique, emotion, logic, creativity, know-how to think as intended by separating the multi-faceted. Student nurses every day, give many decided a simple or difficult. This teaching technique is helping for student nurses to give difficult decisions in life with thinking and using a variety of opinions. Student nurses every day, many decided to give a simple or difficult. This teaching technique, making difficult decisions in life and think student nurses is helping to benefit a variety of opinions.

This point of view, this study compared to the six hat thinking technique, the student flat narrative technique of nurses in terms of learning achievement was conducted to determine which technique is more effective and permanent. Pre-test, post test control group experimental design included in the study carried out according to the semi-experimental, Ege University School of Nursing is a first grader, and Using Information Outreach Module "Health Promotion" and participating in classes with students who were accepted to participate in the study were (n = 126). Research data, "Information Form" and "Health Promotion" by the researchers in the information prepared in accordance with the related literature testing the pre-test and post-testing were collected using.

Analysis of the data, number, percentage and research findings were evaluated and compared by t-test; six hat thinking technique to increase success, rather than traditional methods, concluded. In addition, the study of nursing students' critical thinking skills that are important for the development of creative thought to be important in terms of testing the use of educational methods.

Key Words : *Six thinking hats technique, straight narrative technique, nursing student*

GİRİŞ

21. yüzyılda, bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesi toplumların yapısını değiştirmekte, böylece eğitim sisteminde de diğer alanlarda olduğu gibi yenileşme zorunlu bir hale gelmektedir. Son yıllarda eğitim sisteminde yapılan reformlarla öğretmen merkezli yaklaşımların yerini öğrenci merkezli yaklaşımlar almış, öğrencilerin aktif bir şekilde kendi öğrenmelerini gerçekleştirdikleri yöntem ve teknikler ile öğrenmenin, daha kalıcı ve anlamlı olduğu birçok araştırma tarafından tespit edilmiştir (Aybek, 2007).

Bireylerin sorgulayan araştıran bireyler olarak yetişmesi için öğrenme-öğretme ortamlarında eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştirici yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Eleştirel düşünme bilgi, mantık, problemi tanılama, kanıtlama, çözme ve yaratıcı düşünmeyi gerektirir (Dally,1998; Büyükdokumacı ve Baştürk, 2010).

Yaratıcı düşünme; buluşçu, yenilik arayan ya da eski sorunlara yeni çözümler getiren ve özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan bir düşünce biçimidir. Bilgi çağında, bilgi üretme ortamında yaratıcı düşünme yaşam bulması ve geliştirilmesi gereken bir olgudur. Yaratıcı düşünme özgürdür, hareketlidir, üretken bir süreçtir Özellikle öğrenci fikirlerinin ön plana çıkarılmasını ve çeşitli tartışma ortamlarıyla bu fikirlerin geliştirilmesini amaçlayan, sonuç olarak; orjinal bir ürün ortaya koyma sürecini vurgulayan yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenme, eğitim programlarında temel felsefe olarak kabul görmüştür (Koray, 2004; Wegerif, 2007; Yenilmez ve Yolcu, 2007).

Altı Şapkalı Düşünme tekniğinde bir konuya farklı açılardan bakmak esastır. Bu yolla duyguları mantıktan; yaratıcılığı bilgi birikiminden ayırarak çok yönlü olarak düşünme amaçlanmaktadır. Geniş kapsamlı düşünce şapkası altı farklı karakter ve bunlara uygun rollerle her biri farklı renkte ifade edilir. Önemli olan öğrencilerin her rengin ifade ettiği rolü oynayabilmeleridir. Altı şapkalı düşünme tekniği insanların düşünüşlerinde belli bir kalıpta kalmalarını, olaylara tek yönlü bakmalarını önlemektedir. Değişik açıdan düşünmelere yer verdiği için ortaya atılan konunun her yönden irdelenip, kararların doğru verilmesine olanak sağlar (Erginer, 2000; De Bono, 2006). Teknikte yer alan şapkalar birçok düşünme çeşidini de kapsamaktadır. Ayrıca tekniğin uygulanışı kolay ve zevkli olduğu için insanlar tarafından çabuk benimsenmektedir. Teknik sadece öğrencilerin düşünmelerine yardımcı olmakla kalmayıp, davranış kazandırmada, sınıfta disiplin sağlamada, yaşam sürecinde problem çözmede de önemli sonuçlar vermektedir (Ayaz Can, 2005).

Altı düşünme şapkasının her biri farklı renktedir. Bu renkler; beyaz, kırmızı, siyah, sarı, yeşil ve mavidir. Şapkaların renkli olmasının sebebi; renklerin birtakım şeyleri bireyin hayalinde canlandırabilmesini kolaylaştırıyor olmasındandır. Altı değişik şapkanın oluşturduğu sembolik yapı, bir kişiden olaya farklı bir açıdan bakmasını istemek için, kolayca kullanılabilecek, uygun bir yöntem sunmaktadır. Ayrıca, bu yöntemle, kişinin olumlu ya da olumsuz düşünmesi, yaratıcı olması ya da

duygusal bir tepki vermesi istenebilir. Renkler, her şapkanın işlevi ile bağlantılıdır. Şapkaların renklerine göre işlevleri şöyle özetlenebilir; (Erginer, 2000, De Bono, 2006)

Beyaz şapka: Beyaz, tarafsız ve objektiftir. Net bilgiler ve sayısal ispatlar sunar. Beyaz şapka düşünmesi, olgu ve rakamların tarafsız ve objektif bir şekilde ortaya konmasını istemenin kolay bir yoludur. Beyaz şapka takan birey, sorulara olgulara dayanan cevaplar verir ve yorumlardan kaçınır. Birey amaca ulaşmak için düşünmeye başladığında öncelikle olayın haritasının çizilmesi, rotanın belirtilmesi gerekmektedir. Olayların haritasının çıkarılması için beyaz şapkanın ortaya koyduğu olgu, rakam ve verilere sahip olunmalıdır. Beyaz şapkanın amacı; saf bilgiye ulaşmaktır. Yargı, yorum, duygu, izlenim, kişisel görüşe yer yoktur ve fikir üretilmez. Beyaz şapkanın en önemli özelliği saf bilgi ile tahmin ve yorumlar arasındaki ayrımı yapabilen bir denetim mekanizması olmasıdır. İşe yarayacak, bireyi sonuca götürecek bilgiye ulaşma sırasında karşılaşılan kişisel görüşler beyaz şapka takıldığında kullanılmamalıdır (Koray, 2004; Ayaz Can, 2005; De Bono, 2006).

Kırmızı şapka: Kırmızı öfke, tutku ve duyguyu çağrıştırır. Kırmızı şapka, duygusal bir bakış açısı verir, duygusal fikirler öne sürer Bu duygusal arka plan algılama biçimimizi sınırlar ve yönlendirir. Buna göre; tarafsız ve objektif bilginin karşıtıdır. Düşüncelerini savunurken, gerekçe yada temel gösterme gereksinimi yoktur. Duygular ve sezgilerle hareket ettiğinden, düşünmenin akılcı olmayan yönleriyle ilgilidir. Kırmızı şapka düşünmesinin amacı, bu arka planı görünür kılmak ve sonradan ortaya çıkan etkisinin gözlemlemesini sağlamaktır (Berber, Akbulut, Maden, Gezer ve Keser, 2002; Koray, 2004). Kırmızı şapkanın amacı; karşıdaki kişinin olaylara bakış açısını ve duygularını araştırma olanağı sağlamaktır. İnsanlar mantıklı olmayacağı düşüncesiyle duygularını açığa vurmaktan sakınırlar ve bazı duygularından dolayı suçluluk duyabilirler. Kırmızı şapkanın en zor ve önemli yanı kişinin ifade ettiği duyguyu haklı göstermeye çalışmadan, doğru veya yanlış hiçbir gerekçeye ihtiyaç duymamasıdır. Önsezilerin kanıtlanma ihtiyacı hissedilmeden ortaya konulmasıdır ve kişinin hissettiklerinden dolayı suçluluk duymamasıdır (Ayaz, 2005).

Siyah şapka: Siyah renk, karamsar ve olumsuzdur. Siyah şapka düşünmesi kötümserliği taşır ve mantıklı olumsuzluğu yansıtır. Negatif düşünceler üretir. Siyah şapka bir şeyin neden işe yaramayacağını ortaya koyar. Olaylara ya da konuya eleştirel yargı ve karamsar bir bakış açısı getirir. Tasarımdaki hataları gösterir. Siyah şapka "eleştirme şapkası"dır. Buna karşın siyah şapkada herhangi bir taraf tutma ve tartışma söz konusu değildir. Siyah şapka mantıklı-olumsuzluğa odaklanır. Bir düşünür istediği gibi siyah şapkadan sarı şapkaya ve sonra tekrar siyah şapkaya geçebilir. Siyah şapkanın sadece mantıklı-olumsuzluğa odaklanması, düşünürü adil olmak ve olayın her iki tarafını görmek zorunluluğundan kurtarır (Berber, Akbulut, Maden, Gezer ve Keser, 2002; Koray, 2004; De Bono,2006).

Sarı şapka: Sarı, güneş gibi aydınlık ve olumludur Tavır olarak sarı şapka, siyah şapkanın tam tersidir. Sarı şapkada olumlu düşünme, iyimserlik, faydalara odaklanma, yapıcı düşünme

hakimdir. Konu hakkında avantaj yaratılır. Bu şapkanın bir ucunda mantıklılık ve pratiklik, öbür ucunda hayaller ve umutlar olan bir yelpaze vardır (Berber, Akbulut, Maden, Gezer ve Keser, 2002; Koray, 2004). Sarı şapka düşünmesi sadece ortaya çıkan bir şey konusunda olumlu bir değerlendirmede bulunmak demek değildir. Olumluluk konusunda bilinçli bir şekilde yapılan bir araştırmadır. Bazen bu araştırmadan hiçbir sonuç çıkmadığı da olur. Diğer düşünme şapkalarında olduğu gibi, sarı şapkanın amacı da düşünme haritasını renklendirmektir. Bu nedenle iyimser öneriler not edilmeli ve harita üzerinde yerleştirilmelidir. Sarı şapka düşünmesinde amaç; ortaya konulan konuya olası yarar sağlayacak fikirlerin bulunması ve daha sonra bu fikirlere destekleyici gerekçeler sunulmasıdır. Bu destekleme işiyle ileri sürülen fikir güçlendirilmeye çalışılır. Bu fikirlerin yeni olması gerekmez, eski fikirler de etkili şekilde kullanılabilir (Ayaz Can, 2005; De Bono,2006).

Yeşil şapka: Yeşil, üretkenliğin, gelişmenin rengidir ve küçücük tohumlardan serpilen bitkileri çağrıştırır. Yeşil, bu nedenle, özellikle yaratıcılıkla ilgili olan düşünme şapkasını simgeleyecek renk olarak seçilmiştir. Yeşil şapka düşünmesi, özellikle yeni fikirlerle ve yeni bakış açıları ile ilgilidir. Daha iyi bir fikir bulabilmek için eski fikirlerden uzaklaşmayı gerektirir. Aynı zamanda bu düşünme şekli; değişim ve değişim yönünde bilinçli ve yoğun çaba harcamak demektir. Yeşil şapkayı takan kişi bir fikirden yola çıkarak yeni fikirler üretir. Şapkanın temelinde alternatifler aranması vardır. Ayrıca kışkırtmalar da önemlidir. Düşünme faaliyetlerinde amaç bir yargıya varmak iken yeşil şapkada esas olan ise harekettir. Burada yargının yerini hareket alır. Hareketten kasıt ortaya atılan fikirleri yeni fikirler için basamak olarak kullanmaktır (Koray; 2004; Ayaz Can, 2005).

Mavi şapka: Mavi şapka kontrol şapkasıdır. Mavi serinkanlılığı temsil eder ve aynı zamanda her şeyin üstündeki göğün rengidir. Mavi şapka, düşünme sürecinin düzenlenmesi ve kontrolü ile uğraşır. Ayrıca diğer şapkaların kullanımı ile de ilgilenir. Serinkanlı ve durumu analiz ederek sonuçlar bulmaya çaba gösteren düşüncelere sahiptir. Diğer şapkaların kullanılması için çağrıda bulunur. Üzerinde düşünülecek konuları sorunları tanımlar ve soruları biçimlendirir. Yerine getirilmesi gereken düşünme görevlerini kapsar (Berber, Akbulut, Maden, Gezer ve Keser, 2002; Koray; 2004). Mavi şapka takan kişi kendisine veya başkalarına diğer beş düşünme şapkasından hangisini takmasını ve ne zaman şapkaları değiştirmesi gerektiğini söyler. Düşünme sürecini gözleyerek, kurallara dikkat edilmesini sağlar. Mavi şapkanın en önemli rollerinden biri de konu üzerinde odaklanmanın sağlanmasıdır. Soru sormak düşünmeyi odaklamanın en basit yoludur. Sorulacak sorunun da doğruluğuna, yapısına, odak noktasına uygunluğuna dikkat edilmelidir (Ayaz Can, 2005).

Altı şapkalı düşünme tekniği kullanıldığı zaman tartışmanın özelliğine göre şapkalar çeşitlilik gösterir. Yeni bir öneri değerlendirildiği zaman sarı şapkanın siyah şapkadan önce takılması gerekmektedir çünkü yeni önerilerin hatalarını ve dezavantajlarını bulmak daha kolaydır. Renklerin tarafsızlığı, şapkaların sıkıntı duyulmadan kullanılmasını sağlar. Düşünme faaliyeti, tasvip edilmeme

ya da kınanma tehlikesi olmayan, kuralları tanımlanmış bir oyun haline gelir (Koray, 2004; Karadağ, 2006).

PROBLEM DURUMU

Öğrenciler her gün basit ya da zor birçok karar vermektedirler. Bu zor kararları vermeye çalışırken, düşünülmüş kararlara varmada tüm adımları düşünmeyi sıkça başaramamaktadırlar. Altı şapkalı düşünme tekniği, zor yaşam kararlarını vermede çeşitli görüşlerden yararlanma ve düşünmede öğrencilere yardım etmektedir (Goebel ve Seabert, 2006).

Hemşireler bakım verdiği hastalara; sezgilerini kullanmalarını önermeli, hayal güçlerini geliştirebilecekleri ve düşünce üretebilecekleri konusunda cesaretlendirmeli, enerjilerini kullanmalarına fırsat vermelidir. Hemşirelik öğrencileri de mezun olduklarında bunları yapabilmek için, yaşam boyu öğrenmek, profesyonel olarak gelişebilmek, başkaları ile etkili çalışabilmek, hedeflenen sonuçlara ulaşmak, toplumu değiştirmek ve kültürler arası realiteyi geliştirmek için eleştirel ve yaratıcı düşünmek zorundadırlar. Buradan yola çıkarak bu çalışma, hemşirelik eğitiminde altı şapkalı düşünme tekniği ile düz anlatım tekniği karşılaştırılarak öğrenci hemşirelerin öğrenme başarısına hangi tekniğin daha etkili olduğunun belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

GELİŞME

Ön test, son test kontrol gruplu deneme modeline göre yarı deneysel olarak gerçekleştirilen araştırmanın kapsamına, Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu'unda birinci sınıf öğrencisi olup, Bilgiye Ulaşma ve Kullanma Modülü "Sağlığı Geliştirme" dersine katılan ve araştırmaya katılmayı kabul eden öğrenciler alınmıştır (n=126).

Yansız atama yöntemi ile okul numaraları tek olan öğrenciler deney ve çift olan öğrenciler ise kontrol grubunu oluşturacak şekilde belirlenmiştir. Deney grubu; altı şapkalı düşünme tekniğine göre hazırlanmış dersin uygulandığı ve sınıf ortamının bu plana göre düzenlenip öğrenimin yapıldığı gruptur. Kontrol grubu ise; dersin geleneksel çalışmalarla (düz anlatım, soru-cevap vs.) işlendiği gruptur.

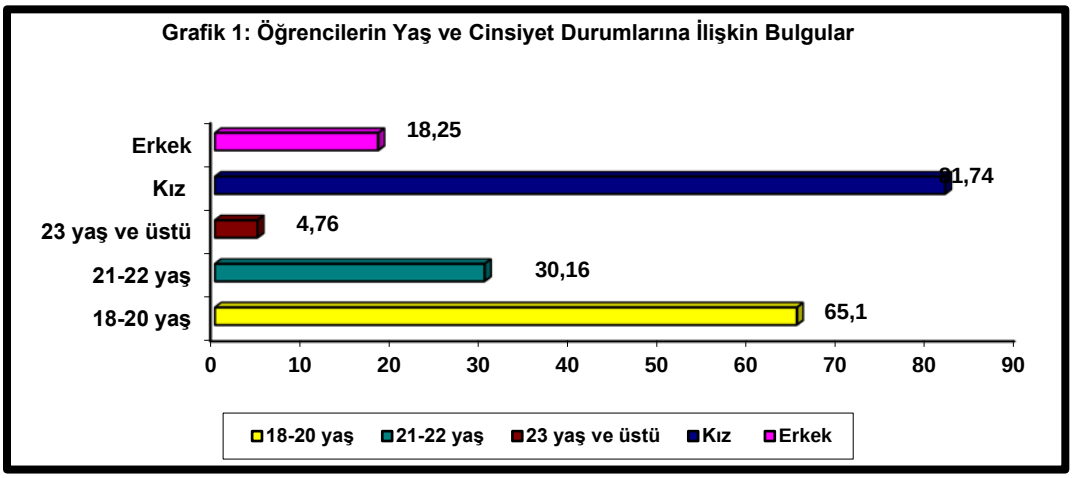
Araştırma verileri, araştırma için kurumdan gerekli yazılı izin ve öğrencilerden sözlü onam alınarak, 10-15 Nisan 2011 tarihlerinde, çalışmanın başında ve sonunda verilen "Tanıtıcı Bilgi Formu" ve araştırmacılar tarafından ilgili literatür doğrultusunda ön-test, son-test olarak hazırlanan "Sağlığı Geliştirme" dersine ilişkin çoktan seçmeli ve açık uçlu 15 sorudan oluşan başarı testi kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerden altı şapkalı düşünme tekniğine ilişkin geri bildirim almak amacıyla 20 sorudan oluşan yapılandırılmış bir soru formu kullanılmıştır.

Araştırmanın gereği her iki grup için farklı ortam oluşturulmuştur. Buna göre deneysel çalışmanın yapılacağı ortam şu şekilde düzenlenmiştir. Çalışmanın başında her konu için altı şapkalı düşünme tekniğine dayalı senaryo ve sorular hazırlanmış ve verilebilecek muhtemel cevaplara göre öğrencilerin düşünüşleri bu sorulara yoğunlaştırılmaya çalışılmıştır. Deney grubunu oluşturan sınıfın öğrencilerine takılacak şapkalar öğrenciler tarafından hazırlanmış, renkleri ve rolleri hakkında kapsamlı açıklamalar yapılmıştır. Dersin işlenişi sırasında sorular değiştikçe öğrencilerin dersi daha zevkli işlenmesi için altı farklı renkte hazırlanan şapkalar öğrenciler tarafından takılarak çok yönlü düşünmelerine imkan sağlanmıştır. Kontrol grubunu oluşturan sınıflarda "Sağlığı geliştirme" dersi geleneksel yöntem kabul edilen düz anlatım ve soru-cevap tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir.Verilerin analizinde, SPSS paket programı kullanılarak, sayı, yüzdelik ve t-testi analizleri yapılmıştır.

TARTIŞMA

Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin %65,1'inin 18-20, %30,16'sının 21-22, %4,76'sının 23 ve üstü yaş grubunda ve %18,25'inin erkek, %81,7'sinin kız öğrenci olduğu belirlenmiştir (Grafik 1).



Birinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Dağılımı

Araştırmanın birinci alt problemi "Altı şapkalı düşünme tekniğine göre hazırlanan bir dersin uygulandığı eğitim ortamı ile klasik yöntemle hazırlanan bir dersin uygulandığı eğitim ortamının öğrenme başarısına etkisi nasıldır?"şeklinde ifade edilmiştir ve bulgular Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Deney Grubu Öntest-Sontest Sonuçlarına İlişkin Bulgular

	X	s	t	p
Deney ön-test (n=63)	25,25	6,68	29,99	,00*
Deney son-test (n=63)	58,09	18,09	25,49	,00*

Deney grubunun ön test ile son test puan ortalamaları arasında yapılan t testi sonucunda istatiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2:Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Sonuçlarına İlişkin Bulgular

	X	s	t	p
Kontrol ön-test (n=63)	25,36	7,74	26,02	,00*
Kontrol son-test (n=63)	51,98	14,32	28,80	,00*

Kontrol grubunun ön test ile son test puan ortalamaları arasında yapılan t testi sonucunda istatiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubunun Sontest Sonuçlarına İlişkin Bulgular

	X	s	t	p
Deney son test (n=63)	58,09	18,09	25,49	,00*
Kontrol son-test (n=63)	51,98	14,32	28,80	,00*

Deney ve kontrol grubunun son test puan ortalamaları arasında yapılan t testi sonucunda istatiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Ortalamalara bakıldığında; deney grubunun son testten aldıkları puanların kontrol grubundan yüksek olması, geleneksel yöntemin öğrencilerin başarı düzeylerini arttırmada yetersiz kaldığını düşündürmekte olup, deneysel çalışmada kullanılan altı şapkalı düşünme tekniğinin başarıyı geleneksel yönteme göre daha çok arttırdığı yönünde söylenebilir. Nitekim, Ayaz Can (2005) tarafından yapılan çalışmada da geleneksel yöntemin öğrencilerin başarı düzeylerini arttırmada yetersiz kaldığı bulunmuştur. Bu çalışma, yapılan çalışma bulguları ile paralellik göstermektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Dağılımı

"Altı Şapkalı Düşünme tekniğinin uygulanmasına ilişkin deney grubu öğrencilerinin görüşleri nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir ve bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

Öğrenci Görüşleri	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
Sayı ve Yüzdeler	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
1-Yaratıcı fikirler üretmemi sağladı.	56	88,9	4	6,3	3	4,8
2-Bireye/hastaya empati yapmamı kolaylaştırdı.	58	92,1	2	3,2	3	4,8
3-Empati sempatiyi dönüştü, beni olumsuz etkiledi.	8	12,7	13	20,6	42	66,7
4-Dersi daha iyi anlamımı sağladı	55	87,3	5	7,9	3	4,8
5-Farklı fikir ve düşüncelerin paylaşılmasını sağladı	59	93,7	1	1,6	3	4,8
6-Bireyi/hastayı holistik (bütüncül) ele almamı sağladı	55	87,3	6	9,5	2	3,2
7-Özellikle siyah şapka etkinliği (olumsuz) beni karamsar yaptı	14	22,2	11	17,5	38	60,3
8-Vakanın olumlu ve olumsuz yönlerini farketmemi sağladı	59	93,7	2	3,2	2	3,2
9-Kaliteli sağlık eğitimi vermemi destekleyecek.	54	85,7	7	11,1	2	3,2
10-Duygularımın farkına varmamı, kendimi tanımamı sağladı.	41	65,1	16	25,4	6	9,5
11-Düşünce sistemlerimi geliştirdi	51	81	8	12,7	4	6,3
12-Konuyu farklı yönleriyle düşünmeyi öğrendim	58	92,1	3	4,8	2	3,2
13-Farklı düşüncelere saygı duymamı sağladı	56	88,9	5	7,9	2	3,2
14-Eski bilgilerimi kullanmamı sağladı	54	85,7	7	11,1	2	3,2
15- Yaratıcılığımın gelişmesine katkı sağladı	59	93,7	2	3,2	2	3,2
16-Konuyu altı farklı boyutta tartışmak zaman alıyor	33	52,4	9	14,3	21	33,3
17-Derse olan ilgi ve motivasyonumu artırdı	55	87,3	6	9,5	2	3,2
18-Eleştirel düşünmemi sağladı	54	85,7	7	11,1	2	3,2
19-Edindiğim bilgilerin analiz ve sentezini sağladı	53	84,1	7	11,1	3	4,8
20-Ezberden uzaklaştırarak, edindiğim bilginin kalıcılığını sağladı.	59	93,7	1	1,6	3	4,8

Deney grubu öğrencilerinin altı şapkalı düşünme tekniğine yönelik olumlu ve olumsuz düşüncelerini belirlemek için verilen 20 sorunun dağılımı tablo 4'de verilmiştir.

Öğrencilerin en yüksek oranda katıldıkları cümleler; "Konuyu farklı yönleriyle düşünmeyi öğrendim (%92,1)", "Yaratıcılığımın gelişmesine katkı sağladı (93,7)", "Vakanın olumlu ve olumsuz yönlerini farketmemi sağladı (%93,7)", "Farklı fikir ve düşüncelerin paylaşılmasını sağladı (%93,7)", "Ezberden uzaklaştırarak, edindiğim bilginin kalıcılığını sağladı (%93,7)" olmuştur. Öğrencilerin en düşük oranda katıldıkları cümle ise; "Empati sempatiye dönüştü ve beni kötü etkiledi (%12,7)", "Özellikle siyah şapka etkinliği (olumsuz) beni karamsar yaptı (22,2)" cümleleri olmuştur.

Öğrencilerin çoğunluğu altı şapkalı düşünme tekniğine ilişkin olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler, tekniğin farklı, eğlenceli, zevkli olduğunu ifade etmişler ve fikirlerini çekinmeden açıklayabildiklerini, farklı fikirler aracılığı ile yeni şeyler öğrenebildiklerini ortaya koymuşlardır. Bu bulgu Koray (2004) tarafından yapılan çalışma bulguları ile benzerlik göstermekte olup, çalışma bulgularını destekler niteliktedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Dağılımı

"Altı Şapkalı Düşünme tekniğinin uygulanması sırasında öğrenciler tarafından geliştirilen kavramlar nelerdir?"şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrenciler tarafından oluşturulan bu kavramlar verilen senaryo doğrultusunda her bir şapkada öğrencilere yöneltilen sorular doğrultusunda elde edilmiştir. Öğrencilere verilen senaryo ve herbir şapkada sorulan sorular ve üretilen kavramlar şu şekilde ifade edilmiştir;

Senaryo

İnci 16 yaşındaydı. Hayatının en önemli sınavına hazırlanıyordu. Günleri çok yoğun ve uykusuz geçiyordu. Sınav bitince rahatlıyacağım diyordu. Bu yoğun tempo içersinde yemek düzeni değişmiş, daha çok fast-food yiyeceklere yönelmiş, okul ile dershane arasında yaşamını geçirmekten yiyeceklerine dikkat edememeye başlamıştı. Üniversite hayallerinin yanında kazanamama korkusunu yaşayıp, stresli hissediyordu kendisini. Böyle anlarda tatlı krizine girip çikolataya saldırıyordu. Gün geçtikçe çok sevdiği kıyafetleri üstüne olmamaya başladı, yüzünde ergenliğin getirmiş olduğu sivilcelerle birlikte yanakları da şişmeye başlamıştı. Artık kendini beğenmiyor, arkadaşlarının onunla dalga geçtiğini düşünüyordu. Bir erkek arkadaşı da yoktu, hiçbir zaman olamayacağını düşünmeye başlamıştı. Her sabah tartılıyordu fakat kilo alımı da devam ediyordu. Sınava hazırlanmaktan ne spor yapmaya zamanı vardı ne de bir sosyal hayatı. Kendisini ayna da gördükçe görüştüğü arkadaşlarıyla da görüşmemeye başlamıştı. Okul hemşiresi, İncinin durgunluğundan, teneffüslerde arkadaş gruplarına katılmadığını fark ederek İnciyi odasına çağırdı.....

BEYAZ ŞAPKA SORULARI VE KAVRAMLARI

Beyaz, tarafsız ve objektiftir. Beyaz şapka takan birey, sorulara olgulara dayanan cevaplar verir ve yorumlardan kaçınır. Bu şapkada öğrenciler verilen sorulara karşılık aşağıda yer alan kavramları üretmişlerdir.

Sizce İnci durumu hakkında ne düşünüyor ve kendisinin farkında mı?

Elinden bir şey gelmediğini düşünüyor, bir erkek arkadaşı olsa kurtulacak, farkında olsa böyle uzaklaşmaz çevresinden, durumu fiziksel olarak değerlendiriyor, kendi iç dünyasına çekilmiş, sosyalleşmemiş, çözüm bulamayacağını düşünüyor.

İnci'nin geleceğe ait endişeleri ve ümitleri nelerdir?

Aşırı kilo alma, evde kalma korkusu, başarısızlık endişesi, yaşamdan soyutlanma, beğenilmeme, istenmediği düşüncesi, sonu intihar, sınavı kazanamama, yalnız kalma korkusu.

Sağlıklı yaşam davranışlarını tanımlayınız.

Pender'e göre beslenme, egzersiz, stres yönetimi, kendi kendisinin sorumluluğunda olmadır, her besin maddesinden alsın, egzersiz, tatlıdan vazgeçsin, hijyen, stresi yönetme, aileden destek, uyku kontrolü, sosyal çevreden yararlanma, kişiler arası iletişim, duyguları yerine mantıkla hareket etme, içe kapanmamalı, kendini güzel hissetmesi.

KIRMIZI ŞAPKA SORULARI VE KAVRAMLARI

Kırmızı şapka, duygusal bir bakış açısı verir, duygusal fikirler öne sürer. Kırmızı şapkanın amacı; karşıdaki kişinin olaylara bakış açısını ve duygularını araştırma olanağı sağlamaktır. Bu şapkada öğrenciler verilen senaryoda yer alan bireyin yerine kendilerini koymuşlar ve onun duygularını ifade etmişlerdir. Öğrenciler bu şapkada duygularını, öfkelerini ve tutkularını yansıtan kavramları çok açık bir şekilde ifade etmişlerdir.

İnci'nin yerinde olsaydınız ne hissederdiniz? İncinin hangi duygular içinde olduğunu düşünüyorsunuz?

Aynı durumdayım, ağlama, çaresizlik, karamsarlık, yalnızlık, değersizlik, önemsizlik, sivilceli olma, hayatı boşverme, ölmek isterdim, sinirlilik, bıkkınlık, hayattan beklentisi olmayan, siz de geçtiniz o dönemlerden, hayata karşı bir sitem, dış dünyaya kızgınlık, isyan.

Arkadaşları ile görüşmek istememesini nasıl açıklarsınız?

Arkadaşlarına kızgınlık, nefret, hayatı boşverme, arkadaşları fiziksel özelliklerinden dolayı kendine güvenmiyor, arkadaşlarının netleri fazladır, arkadaşlarının kendisiyle dalga geçtiğini düşünüyordur, arkadaşlarının erkek arkadaşı olduğu için arkadaşlık yapamıyordur, görüntüsünden dolayı kendini beğenmiyor, sınava hazırlandığından vakit kaybı olarak görüyor, beğenilmeme korkusu, ailesi izin vermiyor, dışlanma korkusu, kıyafetsizlik, sürekli kilo almaktadır.

İnci'nin sağlık durumu ile ilgili olumlu değişiklikler olmazsa bu durumda İnci ne hisseder? İnci'nin ailesi sağlık durumu hakkında ne hissediyordur?

Zaman kaybı, aile baskısı, benlik saygısı düşüktür, maddi sıkıntı, depresyon, intihar, kendini sosyal hayattan soyutlama, kimseyle konuşmaz, psikolojik destek lazım, içki, alkol, sigaraya başlayabilir, umutsuzluk, yorgunluk, çıkmazdaymış gibi, hiç gibi görme, dünya umurumda değil deyip kötü alışkanlıklar edinebilir, insanlara güvenmeme duygusallaşma (karmaşık duygular), utangaç, çekingen, ortam değiştirme isteği, üstüne gitme, üzüntü, üstüne baskı hissedebilir, sinirli hissedebilir, aşırı ilgi, beklentilerin artması.

İnci'nin arkadaşları İnci'nin bu duygularından haberdar mıdır?, Haberdar olsalar ne hissederdiler?

Üzülürlerdi, başına birşey gelmezdi düşüncesi, her koyun kendi bacağından asılır, eleştirilebilirler, umut verilebilir, sadece kendisinin sınava girmediğini düşünmesini isterlerdi, hırs, kıskançlık.

İnci'nin yerinde olup tekrardan eski sağlığınıza kavuşsaydınız ve sağlıklı yaşam davranışlarını yeniden kazansaydınız ne düşünürdünüz?

Saçmalamışım derdim, mutlu olurdum, güvenim artardı, ders çıkarırdım, kendime gülerdim, umutla bakardım, pişman olurdum, daha iyisini yapmaya çalışırdım, kendimi kaybetmemeyi öğrenirdim deneyim kazanırdım, özgüvenim artardı, gerçek arkadaşlarımı tanırdım, daha güçlü hissederdim, spor merkezlerine ve güzellik salonlarına giderdim

SİYAH ŞAPKA SORULARI VE KAVRAMLARI

Siyah şapka "eleştirme şapkası"dır. Öğrenciler siyah şapkayı taktıkları zaman sağlıklı yaşam davranışlarına sahip olmamanın dezavantajlarını tartışmışlar ve bu şapkada kendilerine verilen sorulara karşılık aşağıda yer alan kavramları üretmişlerdir.

Sağlıksız bir yaşama sahip olmanın dezavantajları nelerdir?,

Obezite, aşırı zayıflık, ilaç kullanma, giyeceklerinin olmamaması, sosyal aktiviteye katılamama, arkadaşsız kalma, eğitimine devam edememe, dışlanma, çirkin görünüm, kötü arkadaş, depresyon, düşük kalitede hayat, dışlanırım, zararlı ve kötü arkadaşlara sahip olur, görünümü çirkin olur, kötü alışkanlıklar kazanır.

İnci sağlığı kötüleşip hastalanabilir mi?, İnci'nin beslenme sorununun sağlığı üzerindeki olumsuz etkileri nelerdir?

Hipertansiyon, diyabet, kalp hastalıkları, diyare, panik atak, gastrit, mide rahatsızlığı, blumiya, verem, cilt hastalığı, varis, kanser, ölebilir, üremede sorun olabilir, uyku bozuklukları.

İnci'nin üniversite sınavı öncesi yaşamış olduğu bu stresli durum İnci'yi nasıl etkiler?

Kazanamaz, bir dahaki sınava hazırlansın, dikkatsizlik olur, sınav sonrası hayal kırıklığı, kalp krizi, sınav sonrası her şeyi unutur, aileyle problemler yaşar, yalan söyler, sınava dair umudu yok olur, soyutlar, güvensizlik.

SARI ŞAPKA SORULARI VE KAVRAMLARI

Sarı şapka avantaj, faydaların şapkası olduğu için hastalığın yokluğundaki avantajlar, fayda ve konfor öğrenciler tarafından tartışılmış ve bu şapkada öğrenciler, verilen sorulara karşılık aşağıda yer alan kavramları üretmişlerdir.

Sağlıklı yaşam davranışlarına sahip bireyin yaşadığı konfor nedir?

Neşeli olma, sosyal olma, kendinin farkında olma, hayattan zevk alma, hedeflerine ulaşma, kendine güvenme, çevreyle iletişim, sevgilim olur, sağlık sorunum olmaz, motivasyonum olur.

İnci'ye ve ailesine sağlıklı yaşam davranışları eğitimi verme konusundaki görüşleriniz nelerdir?

Psikologa gitsin, beslenme eğitimi, birbirlerine güvenmeliler, sosyal destek almalı, karşılıklı anlayış, ailesiyle zaman geçirebilmeli, kendine inanmalı, sınavın her şeyi olmadığını anlatabilmeli, umutsuz da olsa denemeli, keşkelerden uzak olmalı.

YEŞİL ŞAPKA SORULARI VE KAVRAMLARI

Yeşil şapka, yaratıcılığın, üretkenliğin, çözüm yolu bulmanın ve gelişmenin tartışıldığı şapka olup, öğrenciler verilen sorulara karşılık bu şapkada yaratıcılıklarını, üretkenliklerini ortaya koyan kavramlar üretmişlerdir.

İnci için bir sağlık eğitimi hemşiresi olarak kazandıracağınız davranışlar ne olurdu ve hangi konularda eğitim verirdiniz?

Beslenme, stres yönetimi, sivilce kremi kullansın, cilt hijyenini sağlasın, okulda eğitimler düzenlensin, sosyalleşmeye yönelik hijyen, egzersiz eğitimi verilsin, psikolog ve psikiyatriye başvursun, dikkatini başka yöne çeksin (sevgili bulsun)

İnci'nin destek sistemleri nelerdir?

Ailesi, arkadaşları, öğretmenleri, okuldaki hemşire

Ailesi dışında İnci'ye destek olabilecek kişiler kimlerdir?Bunları keşfetmesi için neler yapılabilir?

Öğretmen, yakın arkadaş, ders öğretmeni

İnci'nin bu durumundan kurtulması için hangi çözüm önerilerini sunardınız?

Olumlu düşünmeye inansın, herşeyin sınav olmadığını anlasın, ailesiyle konuşma yapsın, arkadaşları arasına katılmasının sağlanması (parti, görünümünü değiştirsin, sonunda ne olacağına dair role play yaparım), alışverişe gitme, sosyal kültürel aktarım, başarılı örneklerle konuşturma, ilgi dikkati tespit edip yönlendirme, diyetisyene gitmesi önerisi, kursa yazılsın, olmak istediğini hayal etsin, Secret'ı öğretirim, hedeflere yönelik çalışmayı sağlarım, heyecan yaşatma/paraşütle atlama, izlemeliyiz, motivasyon, sağlık sorumluluğunu sağlayabiliriz, ziyaretimize gelmesini sağlarız, ailesiyle konuşabiliriz ve kendi durumundaki diğer insanlara İnci yardım edebilir.

MAVİ ŞAPKA SORULARI VE KAVRAMLARI

Mavi şapka, düşünme sürecinin düzenlenmesi ve kontrolü ile uğraşır. Serinkanlı ve durumu analiz ederek sonuçlar bulmaya çaba gösteren düşüncelere sahiptir. Konunun özetlendiği ve çözüm yollarının derlendiği şapkadır. Bu şapkada öğrenciler, verilen sorulara karşılık aşağıda yer alan kavramları üretmiş ve senaryoda yer alan bireye buldukları çözüm yolları ile yardım ettikleri için mutlu olmuşlardır.

İnci'nin sağlığını geri kazanması hakkında ne düşünüyorsunuz?

Umut vardır, hepimiz böyle şeyleri yaşadık, olayları kendi akışına bırakabilir, kazanmadıysa tekrar çalışır, pozitif düşünsün, erkek arkadaş edinsin, fiziksel görüntüsü uygun devam etsin, daha istekli çalışsın, aktivitelere katılsın

İnci'nin bundan sonra neler yapması gerekiyor?

Tebrik etmek, takip etme, ödüllendirebiliriz, destek vermeliyiz, övmeliyiz, geribildirim, özgüvenini sürdürmede yardımcı oluruz, destek sağlamalıyız

Biz bundan sonra ne yapmalıyız?, Şu ana kadar neler başardık?

Hayata döndürdük, özgüven sağladık, daha pozitif sağlıklı bir yaşam kazandı, ailesiyle mutlu, sağlıklı bir birey oldu, amacımıza ulaştık, topluma birey kazandırmada bizde mutlu olduk

Daha fazlasını başarmak için neler yapmalıyız?

Daha çok çalışırız, dikkat ederiz, tecrübe edindik

SONUÇ

Altı Düşünme Şapkası etkinliğinin üniversite eğitiminde kullanımına ilişkin sınırlı sayıda kaynak bulunmasına karşılık hemşirelik eğitiminde kullanımına ilişkin sadece iki tane literatür bilgisine ulaşılması nedeniyle, hemşirelik literatüründe bu tür çalışmaların yer almasının hemşirelik eğitiminin gelişmesi ve eğitim yöntemlerinin zenginliği açısından önemli olduğu kanısına varılmıştır.

Bu çalışmanın hemşirelik öğrencilerinin kritik düşünme yeteneklerinin gelişmesi için önemli olan yaratıcı eğitim yönteminin kullanımının test edilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Yaratıcılık her bireyde eğitimle kazandırılabilecek bir özelliktir.

Bu nedenle; eğitim programlarından, öğretim yöntem ve tekniklerine kadar eğitim sisteminin her aşamasında işlenmesi, kullanılması; toplumları, gelecekte refah seviyesine çıkarabilecek nitelikli bireylerin yetişmesine katkıda bulunacaktır. Ayrıca, bu alan ile ilgili yapılacak çalışmaların arttırılması ile araştırmanın genellenebilirliği açısından daha etkili olabileceği önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Ayaz Can, H (2005). Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Başarısına Etkisi. Elazığ: Yüksek Lisans Tezi,

Aybek, B (2007). Elestirel düsünmenin ögretiminde Ögretmenin rolü (Teacher's role in critical thinking education). Bilim Egitim ve Düsünme Dergisi, 7(2):88-98.

Berber F, Akbulut F, Maden H, Gezer M & Keser Ş (2002). *Düşünme ve Eleştirel Düşünme*. Özel Öğretim Yöntemleri Dersi Araştırma Projesi Raporu. Süleyman Demirel Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi.

Büyükdokumacı H, Baştürk R (2010). Altı şapkalı düşünme tekniğinin 6. Sınıf fen ve teknoloji eğitimi solunum konusunda öğrenci başarısı üzerinde etkisi, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20- 22 Mayıs 2010), Elazığ, s. 303-306

Daly W (1998). Critical thinking as an outcome of nursing education. What is it? Why is it important to nursing practice? Journal of Advanced Nursing, 28 (2),323-331.

De Bono, E (2006). Altı Şapkalı Düşünme Tekniği, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Erginer E (2000). Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık,

Goebel G and Seabert D (2006). Put on your thinking hats. Journal of School Health, 76(4):393-395

Karadağ M (2006) Using the ‘six thinking hats’ model of learning in a surgical nursing class: sharing the experience and student opinions. Australian Journal of Advanced Nursing, Volume 26(3).

Koray Ö (2004). Yaratıcı düşünme tekniklerinden altı düşünme Şapkası ve nitelik sıralama tekniklerinin fen Derslerinde uygulanmasına yönelik öğrenci Görüşleri, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 1-15.

Salton J G, Fuhrmann E.C (1999).Enhancing and Expanding "Six Hat" Thinking with Organizational Engineering, journal of the organization ptactitioner development network, 31(3),1-8

Wegerif, R. (2007). Teaching Thinking: Metaphors and Taxonomies. Dialogic Education and Technology, 7, 125-157.

Yenilmez K. Yolcu B(2007). Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı, Sosyal Bilimler Dergisi, 18, 95-105

HASTANEDE ÇALIŞAN HEMŞİRELERİN ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

HOSPITAL NURSES WORKING IN THE LEVEL OF EXAMINATION OF ORGANIZATIONAL CITIZENSHIP

Nilay ÖZKÜTÜK[a] Fatma ORGUN[a]
Hale SEZER[a] Münevver YALÇINKAYA[b]
[a]*Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Hemşirelikte Öğretim Anabilim Dalı*
[b]*Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü*
nozkutuk@gmail.com, fatmaorgun@gmail.com,
haleyacan@yahoo.com, munevver.yalcinkaya@ege.edu.tr

ÖZET

Son yıllarda yoğun bir biçimde incelenen yönetici-çalışan ilişkilerinde; yöneticilerin, bilgi alışverişine dayalı, etkileşime açık, destekleyici ve güven veren bir yönetim yaklaşımına karşılık çalışanların gönüllülüğe dayalı davranışları daha fazla sergiledikleri görülmektedir.

Sağlık hizmetlerinin daha verimli bir şekilde sunulabilmesi, yönetici hemşirelerin çalışan memnuniyetini artırabilmeleri, özellikle sağlık işletmelerinde büyük sorun haline gelen işgören devir hızının azaltılması, hemşirelerin iş doyumu, performans ve örgütsel bağlılıklarının artırılabilmesi için, yönetici hemşirelerin çalışanların işyerinde sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilgili öngörüye sahip olmaları önem kazanmaktadır.

Bu doğrultuda bu araştırma, bir devlet hastanesinde çalışan hemşirelerin örgütsel vatandaşlık düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan tanımlayıcı tipte bir araştırmadır. Araştırma kapsamına bir devlet hastanesinde çalışmakta olan ve araştırmaya katılmayı kabul eden hemşireler alınmıştır.

Veri toplama aracı olarak hemşirelerin sosyo-demografik özelliklerini içeren ve araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ve Altuntaş ve Baykal (2010) tarafından geçerlik ve güvenirliği yapılan Örgütsel Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği (ÖVD) kullanılmıştır. Veriler, araştırma için kurumdan gerekli yazılı izin alınarak, 01 Mart–15 Mart 2011 tarihleri arasında araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Verilerin analizinde, SPSS paket programı kullanılarak, sayı ve yüzde dağılımı, varyans analizi ve korelasyon analizleri yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; hemşirelerin örgütsel vatandaşlık düzeylerinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Hemşirelerin yaş ortalaması ve meslekteki çalışma yılı arttıkça örgütsel vatandaşlık düzeylerinin arttığı, sorumlu hemşirelerin örgütsel vatandaşlık düzeylerinin diğer

hemşirelere göre daha yüksek olduğu, vicdanlılık ve yardım etme alt boyutunda dahiliyede çalışan, kurumu övme, bilgilendirme ve katılım alt boyutunda idarede çalışan, hoşgörülülük ve ölçek toplamında acilde çalışan hemşirelerin daha yüksek örgütsel vatandaşlık düzeyine sahip oldukları saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: *Örgütsel vatandaşlık düzeyi, hemşire*

ABSTRACT

Manager-employee relations intensively studied in recent years, managers, based on the exchange of information, interact with, open, supportive and reassuring response to a management approach based on voluntary employees' behaviors are exhibited more.

Health services can be served more efficiently, managers of nurses further their employee satisfaction, employee turn over has become a major problem particularly in the health establishments to reduce the nurses' job satisfaction, organizational commitment and to increase performance, organizational citizenship behavior exhibited by the administrator of nurses in the workplace of employees to be familiar with the foresight is important.

In this respect, this study of nurses working in a public hospital in order to examine the level of organizational citizenship in a descriptive study. In the study agreed to participate in research at a public hospital and the nurses were working. Data were collected and prepared by researchers including socio-demographic characteristics of nurses, "Personal Information Form" and Altun and Barnes (2010) will be used by the reliability and validity of the “Organizational Citizenship Level Scale”. The data required written permission for the research institution, 01 March-15 March 2011 between the dates collected by the researchers. Analysis of the data, using SPSS program, the number and percentage distribution, analysis of variance and correlation analysis were done.

According to the research, the nurses were very high levels of organizational citizenship. The average age of nurses working in the profession and increased with increasing levels of OVD, OVD other nurses were higher than the nurses in charge of, scrupulousness, and to help the working sub-dimension of Internal Medicine, praising the institution, information and participation in running the administration sub-dimension, tolerance and scale than the total of nurses working in emergency found to have high OVD.

Key words: *Organizational citizenship level, nurse*

GİRİŞ

Yeni teknolojiler, üstün yönetim sistemleri, elektronik sistemler ve veritabanları, örgütlerin başarısı için gerekli olmasına karşın, örgütsel başarıyı sağlayan temel etken, örgütün insan kaynağının niteliğidir. Çünkü teknolojik araç-gereçleri, yönetim sistem ve araçlarını kullananlar ve gerekli kararları alanlar, yine bu örgütlerin iş görenleri yani insan kaynaklarıdır. Toplumların sosyal, ekonomik ve politik gelişiminde, örgütlerin etkililiğinde ve verimliliğinde insan faktörünün önemi büyüktür. Ayrıca, örgütlerin sürekli değişen koşullar altında başarılı olmaları için, formal iş tanımlarıyla sınırlı kalmadan, görevin gerektirdiklerinin ötesinde, örgütsel etkililiğe ve gelişmeye katkıda bulunmaya istekli iş görenlere olan ihtiyaç artmaktadır (Sezgin, 2005).

1980'ler ve özellikle 1990'lardan itibaren, gerek akademik çevrelerde gerekse iş dünyasında üzerinde en çok tartışılan yönetim kavramlarından biri "güçlendirme" kavramı olmuştur. Bu ilginin temel nedeni, artan uluslararası rekabet ve sürekli değişim nedeniyle, iş görenlerin örgüt içi girişimcilik ve yaratıcılıklarına giderek daha fazla gereksinim duyulmasıdır. Bu gereksinimin ortaya çıkardığı davranış biçimlerinden biri, paylaşma, yardım etme, destekleme ve koruyup bakım verme gibi diğerinin yararını ya da yardımı amaçlayan gönüllü bir davranış olarak tanımlanan prososyal davranış biçimi olan "örgütsel vatandaşlık davranışı (ÖVD) dır (Bolat ve ark 2009; Çalık ve ark 2011).

Smith, Organ ve Near (1983) tarafından örgütsel vatandaşlık davranışı, bireyin örgüt içerisindeki resmi rolünün ötesinde kendi isteğine bağlı olarak gösterdiği ve örgüt içerisindeki diğer insanlara yardım etmeyi amaçlayan davranışlar olarak tanımlanmıştır (Titrek ve ark 2009).

Örgütsel vatandaşlık davranışı Organ (1988) tarafından ise; biçimsel ödül sisteminde doğrudan ve tam olarak dikkate alınmayan, fakat bir bütün olarak ele alındığında organizasyonun fonksiyonlarını verimli bir biçimde yerine getirmesine yardımcı olan, gönüllülüğe dayalı davranışlar olarak tanımlanmıştır (Bolat ve ark 2009; Yücel ve Samancı 2009).

Bu kavram, örgütün sosyal ve psikolojik ortamına katkıda bulunarak, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine yardımcı olan gönüllülük esasına dayalı bireysel davranışları anlatmaktadır. Bireyin samimi duygularla ve isteyerek yaptığı örgütsel vatandaşlık davranışının altında herhangi bir dışsal ödül beklentisi yatmamaktadır. Örneğin, bir çalışan, kendisinden böyle bir şeyi yapması istenmediği halde, iş çıkışında uzun süre ofisinde kalarak elindeki işi tamamlamaya çalışıyorsa ya da kendi resmi iş tanımının bir parçası olmadığı halde, işini yapmakta zorluk çeken bir mesai arkadaşına yardım ediyorsa, bu çalışanın örgütsel vatandaşlık davranışında bulunduğu söylenebilir

Bir örgütte çalışanlar, kendilerini ne kadar çok örgütün bir parçası, örgütü de kendilerinin bir parçası gibi görürlerse, bulundukları örgütün üyeliğine ne kadar içten bağlanırlarsa, örgütte o kadar çok kalmak isterler. Örgütte ortak çalışmaya katkıda bulunmak için fazla bir çaba gösterirler. Örgütsel vatandaşlık davranışı, bireyin bir bütün olarak örgütün işleyişini geliştiren faaliyetlerini temsil eder.

Örgütü yıkıcı ve istenmeyen davranışlardan koruma, önerileri kabul etme, yetenek geliştirme, etkin ve yaygın bir iletişim ağı kurma gibi konuları içeren örgütsel vatandaşlık örgütün genel performansıyla bağlantılıdır (Sezgin, 2005; Titrek ve ark, 2009).

Örgütsel vatandaşlık davranışı organizasyon içinde temel olarak üç noktada örgütsel yaşamı etkilemektedir (Özdevecioğlu, 2003; Sezgin, 2005). Bunlardan birincisi, bireylerin vatandaşlık davranışlarının örgüt içerisinde yardımlaşma eğilimini artırmasıdır. Yardımlaşan birey iyi bir vatandaştır, görüşü hakimdir. Bu bakımdan, örgüt içerisinde bilgi paylaşımını ve bilgi edinim oranını artıracaktır. Yardımlaşma, hem örgüte yeni katılan bireyler açısından hem de eskiden beri çalışan bireyler açısından önemli bir avantajdır.

İkinci önemli etkisi, çalışanların sorumluluk duygularının gelişmesidir. Çünkü, vatandaşlık davranışı örgütü düşünmeyi, örgütün yanında olmayı ve gerektiğinde örgüt için çeşitli ekstra fedakarlıklar yapmayı gerektirmektedir. Sorumluluk duygusunun çalışanlarda gelişmesiyle, örgütün amaçlarına ulaşması kolaylaşmaktadır. Çalışanların yetkilerini belirli sorumluluk çerçevesinde kullanması, örgüt içerisinde yöneticilerin denetimlerini kolaylaştıracak ve bireysel özdenetimi artıracaktır.

Üçüncü etki ise, çalışanların pozitif tutumları ile ilgilidir. Bu pozitif düşünce örgüt içinde bireylerin iş başarım düzeylerini etkileyecektir. Elbette çalışanların pozitif düşünmelerinin tek nedeni vatandaşlık davranışı değildir, pek çok nedenle bireyler pozitif düşünceye veya tutuma sahip olabilirler. Pozitif düşünce sadece iş başarımını değil, diğer örgüt üyeleri ile iyi geçinmeyi ve olaylara pozitif yaklaşmayı da beraberinde getirir (Özdevecioğlu, 2003; Sezgin, 2005).

PROBLEM DURUMU

1980'li yıllarda başlayan örgütsel vatandaşlık davranışı konulu çalışmalar, örgütsel vatandaşlık davranışının teorisini de konu almıştır. Smith ve arkadaşlarının çalışanların performanslarını geliştirmek için alınması gerekli tedbirleri ortaya koymak amacıyla yapmış oldukları çalışmaların sonucunda örgütsel vatandaşlık davranışının özgecilik ve vicdanlılık boyutları ortaya çıkmıştır. Bu iki boyutun dışında Organ tarafından centilmenlik, nezaket, örgütsel erdem boyutları ortaya konulmuştur (Özaslan ve ark, 2009).

Örgütlerin verimliliği ve performansını arttırması açısından örgütsel vatandaşlık davranışı; örgütlerin rekabet avantajı elde etmesi, öğrenen bir kimliğe kavuşması, çevresine ayak uydurabilmesi, bireylerinin sadakati, çalışması, özverisi ve bağlılıklarıyla yakından ilgili olduğu kadar, örgütsel vatandaşlık davranışlarının ortaya konulmasının örgütlerin sahip olduğu örgütsel sağlık ve örgütsel iletişimin düzeyine bağlı olduğu ifade edilmektedir (Uslu, 2011).

Örgütsel vatandaşlık davranışları, bireyler arasında dayanışmayı sağlayarak ve birlikteliği arttırarak örgütsel performansa katkıda bulunur. Bu tür davranışlar, örgüte uzun vadeli kalıcılık ve gelişim için gerekli uyum ve değişimi sağlar. Yapılan araştırmalar sonucunda, örgütsel vatandaşlık davranışı gösteren iş görenlerin diğerlerine göre daha yüksek performans sergiledikleri ortaya konulmuştur (Sökmen ve Boylu, 2011).

Örgüt yaşamında bireylerin ve örgütlerin amaçlarının birlikte gerçekleştirilmesi yöneticiler için temel hedeflerden biridir. Örgütün amaçlarına ulaşırken, bireyleri de amaçlarına ulaştırması, bireylerin kendi amaçlarına ulaşırken örgütü de amaçlarına ulaştırması örgüt hayatının temel gereklerindendir. Bu bakımdan, örgütsel vatandaşlık davranışı bireysel ve örgütsel amaçlara ulaşmada dengeleyici bir unsurdur. Bir toplumun gelişmesi ve gelişen çağa ayak uydurması o toplumda yaşayan insanların sorumluluğunda ise, bir örgütün gelişmesi de o örgütte yaşayan insanların sorumluluğundadır.

Örgütsel vatandaşlık davranışı, çalışanların örgüt içinde yardımlaşma eğilimini ve bilgi paylaşımını arttırmakta, sorumluluk duygusunu geliştirmekte ve pozitif tutum ve düşüncelere sahip olmalarıyla örgüt içinde bireylerin iş başarma düzeylerini etkilemektedir. Örgütsel vatandaşlık davranışı; örgütün nitelikli kişileri kuruma çekmesinde ve bu çalışanların kuruma bağlılıklarını artırmasında, örgütsel çatışmaları azaltmada, işe devamsızlık gibi davranışları azaltmada etkili olmaktadır (Özdevecioğlu, 2003).

Son yıllarda yoğun bir biçimde incelenen yönetici-çalışan ilişkilerinde; yöneticilerin, bilgi alışverişine dayalı, etkileşime açık, destekleyici ve güven veren bir yönetim yaklaşımına karşılık çalışanların gönüllülüğe dayalı davranışları daha fazla sergiledikleri görülmektedir.

Sağlık hizmetlerinin daha verimli bir şekilde sunulabilmesi, yönetici hemşirelerin çalışan memnuniyetini artırabilmeleri, özellikle sağlık işletmelerinde büyük sorun haline gelen işgören devir hızının azaltılması, hemşirelerin iş doyumu, performans ve örgütsel bağlılıklarının artırılabilmesi için, yönetici hemşirelerin çalışanların işyerinde sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilgili öngörü sahibi olmaları önem kazanmaktadır (Altuntaş ve Baykal, 2010).

Türkiye'de örgütsel vatandaşlık düzeyleri ile ilgili yapılan bazı araştırmalar, yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları olmasına karşın, bu çalışmaların genelde işletme ve yönetim alanında olduğu görülmektedir. Bu nedenle, Türkiye'de örgütsel vatandaşlık düzeyinin sağlık boyutunda, özellikle hemşirelik açısından ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu söylenebilir (Sezgin,2005). Bu doğrultuda bu araştırma, bir hastanede çalışan hemşirelerin örgütsel vatandaşlık düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan tanımlayıcı tipte bir araştırmadır.

Araştırmanın alt problemleri şunlardır: "Hemşirelerin "örgütsel vatandaşlık davranışları" ne düzeydedir?", Hemşirelerin "örgütsel vatandaşlık düzeyleri bazı sosyo-demografik değişkenlere" göre anlamlı farklılık göstermekte midir?"

GELİŞME

Tarama modelinde ele alınan bu araştırmanın kapsamına bir hastanede çalışmakta olan ve araştırmaya katılmayı kabul eden 107 hemşire alınmıştır.

Veri toplama aracı olarak hemşirelerin sosyo-demografik özelliklerini içeren ve araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu (yaş, cinsiyet, medeni durum, çalışılan birim vb.)" ve Altuntaş ve Baykal (2010) tarafından geçerlik ve güvenirliği yapılan Örgütsel Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği (ÖVDÖ) kullanılmıştır Veriler, araştırma için kurumdan izin alınarak, 01 Mart–15 Mart 2011 tarihleri arasında araştırmacılar tarafından toplanmıştır.

Çalışanların ne sıklıkta örgütsel vatandaşlık davranışı sergilediklerini belirleyen ÖVDÖ, Dolma (2003) tarafından geliştirilerek tekstil sektöründeki büro çalışanları üzerinde geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Geliştirilen bu ölçek "yardım etme, intizam, hoşgörü, katılım, bilgilendirme ve firmayı tanıtma" olmak üzere 6 alt boyut ve 24 maddeden oluşmakta ve 7'li cevap seçenekleri (her zaman-7, çoğu zaman-6, yarıdan fazla-5, yarı yarıya-4, yarıdan az-3, nadiren-2, hiçbir zaman-1) bulunmaktadır. Ölçek, ortalama puanın (3,5) üzerine çıkıldıkça örgütsel vatandaşlık düzeyinin arttığı şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0.83'tür.

Literatürde veri toplama araçlarının özellikle de başka disiplinlerde geliştirilmiş olan ölçeklerin hemşirelik alanında kullanılabilmesi için geçerlik-güvenirlik analizlerinin yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Erefe, 2002). Bu çalışmada Dolma (2003) tarafından geliştirilen Altuntaş ve Baykal (2010) tarafından hemşirelik üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan ölçek kullanılmıştır.

Dolma (2003) tarafından geliştirilen orijinal ölçek; yardım etme, vicdanlılık, hoşgörülülük, bilgilendirme, katılım ve kurumu övme olarak 6 faktör grubuna ayrılmakla birlikte Altuntaş ve Baykal (2010) tarafından yapılan çalışmada; 5 faktör grubuna ayrılmış ve orjinal ölçekte yer alan katılım alt boyutu ile ilgili maddelerin bilgilendirme alt boyutu içinde yer aldığı görülmüştür. Sonuçta, örgütsel vatandaşlık düzeyinin hemşireliğe uyarlanmasında orijinal isimlendirmeye bağlı kalınarak ölçek alt faktörleri; yardım etme, vicdanlılık, hoşgörülülük, kurumu övme, bilgilendirme - katılım şeklinde ele alınmıştır.

Altuntaş ve Baykal (2010) tarafından yapılan örgütsel vatandaşlık düzeyinin iç tutarlılık incelemesi sonucunda ölçeğin toplam Cronbach alfa değerinin .87, alt boyut Cronbach alfa değerlerinin vicdanlılık alt boyutunda .77, kurumu övme alt boyutunda .74, bilgilendirme-katılım alt

boyutunda .68, hoşgörülülük alt boyutunda .76 ve yardım etme alt boyutunda .68 olduğu ve örgütsel vatandaşlık düzeyinin yüksek derecede güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Verilerin analizinde, SPSS paket programı kullanılarak, sayı ve yüzdelik, varyans ve korelasyon analizleri yapılmıştır.

TARTIŞMA

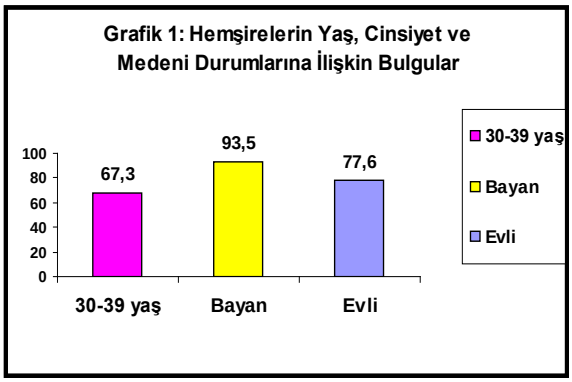
Hemşirelerin Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

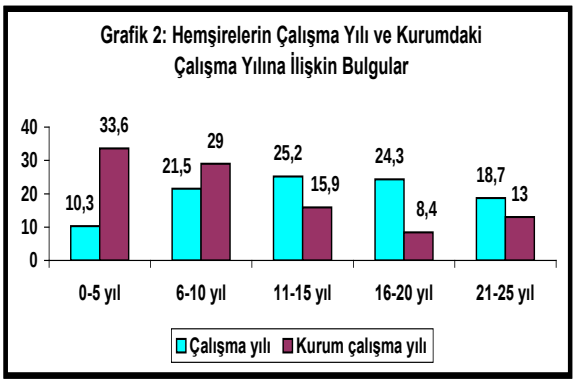
Hemşirelerin %67,3'ünün 30-39 yaş grubunda, %93,5'inin bayan ve %77,6'sının evli olduğu belirlenmiştir (Grafik 1).

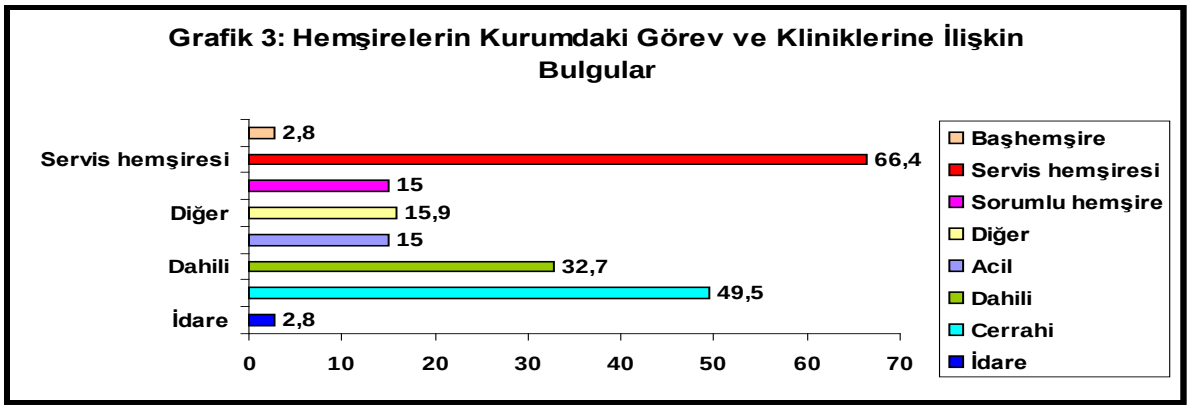
Hemşirelerin %25,2'sinin 11-15 yıldır çalıştıkları ve %33,6'sının 0-5 yıldır bu kurumda çalıştıkları saptanmıştır (Grafik 2).

Hemşirelerin %33,6'sının 0-5, %29'unun 6-10, %15,9'unun 11-15, %8,4'ünün 16-20 ve %13'ünün 21-25 kurum çalışma yılına ve %10,3'ünün 0-5, %21,5'inin 6-10, %25,2'sinin 11-15, %24,3'ünün 16-20 ve %18,7'sinin 21-25 çalışma yılına sahip oldukları saptanmıştır (Grafik 2).

Hemşirelerin, %2,8'inin başhemşire, %66,4'ünün servis hemşiresi, %15'inin sorumlu hemşire olduğu ve %15'inin acil biriminde, %32,7'sinin dahili birimlerde, %49,5'inin cerrahi birimlerde ve %2,8'inin idari birimde çalıştığı belirlenmiştir (Grafik 3).







Birinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Dağılımı

Araştırmanın birinci alt problemi "Hemşirelerin "örgütsel vatandaşlık davranışları" ne düzeydedir?" biçiminde ifade edilmiştir. Ayrıca bu alt problem içinde ölçek korelasyonuda incelenmiştir. Hemşirelerin örgütsel vatandaşlık düzeyi ölçeğine (ÖVD) ilişkin bulgularının dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Örgütsel Vatandaşlık Düzeyi Ölçeği (ÖVDÖ) Puan Ortalamaları

ÖVD	X	Ss
Vicdanlılık	37,88 (5,41)	3,51 (0,5)
Kurumu Övme	19,44 (4,86)	5,38 (1,34)
Bilgilendirme ve Katılım	27,75 (5,55)	4,93 (0,99)
Hoşgörülülük	17,50 (4,37)	4,61 (1,15)
Yardım etme	22,35 (5,59)	3,73 (0,93)
Toplam	131,58 (5,48)	13,48 (0,56)

Örgütsel vatandaşlık düzeyi ölçeğinin puan ortalamalaması tablo 1'de görülmektedir. Ölçeğin toplam ortalama puanına bakıldığında, 5,48 puan ortalaması ile oldukça yüksek düzeyde bir puan ortalamasına sahip olduğu ve hemşireler tarafından en yüksek düzeyde algılanan alt boyutun ise "Yardım etme" alt boyutu olduğu bulunmuştur.

Örgütte uzman ya da deneyimli ve kıdemli işgörenlerin, yeni meslektaşlarına yardım etmesi özgecilik (yardım etme) olarak kabul edilmektedir (Sezgin,2005). Hemşireler tarafından en yüksek düzeyde algılanan örgütsel vatandaşlık düzeyi alt boyutu da "Yardım etme" alt boyutudur.

Nitekim, ekip olmanın temelinde yardım etme (özgecilik) yer almaktadır. Sağlık ekibinin bir üyesi olan hemşireler, özellikle meslektaşlarının araç-gereç kullanmaları, görevlerini tamamlamaları, belirli bilgilere ulaşmaları ve hastalara zamanında bakım ve tedaviyi uygulamaları konusunda yardımcı olmaya yönelik davranışlar sergilerler. Bu durum özgecilik yani yardım etme kavramı ile örtüşmektedir (Sezgin,2005).

Örgütsel vatandaşlık düzeyi ölçeği ve alt boyutlarının korelasyonu için yapılan analiz sonucunda ölçeğin toplam puanı ve tüm alt boyutları arasında pozitif yönde bir korelasyon olduğu bulunmuştur (p<0,05).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Dağılımı

Araştırmanın ikinci alt problemi "Hemşirelerin örgütsel vatandaşlık düzeyleri yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?"biçiminde ifade edilmiştir. Hemşirelerin örgütsel vatandaşlık düzeyinin yaşlarına ilişkin bulgularının dağılımı tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Hemşirelerin Örgütsel Vatandaşlık Düzeylerinin Yaşlarına Göre Dağılımı

	18-29 (n=12)		**30-39 (n=72)**		**40-49 (n=23)**			
	x	**s**	**x**	**S**	**x**	**s**	**F**	**p**
Vicdanlılık	37,33 5,33	4,07 ,58	37,29 5,33	3,61 , 52	40,00 5,71	1,71 ,24	5,84	,004*
Kurumu Övme	15,17 3,79	7,04 1,76	18,75 4,69	4,76 1,19	23,83 5,96	3,13 ,78	15,27	,000*
Bilgilendirme ve katılım	28,75 5,75	3,70 ,74	26,75 5,35	5,30 1,05	30,35 6,07	2,99 ,59	5,31	,006*
Hoşgörülülük	19,92 4,98	3,48 ,87	17,47 4,37	4,73 1,18	16,30 4,08	4,38 1,09	2,50	0,08
Yardım etme	23,17 5,79	4,24 1,06	22,09 5,52	3,49 ,87	22,70 5,67	4,24 1,06	2,82	,000*
Toplam	131,00 5,46	15,14 ,63	128,99 5,37	13,79 ,57	140,04 5,84	7,04 ,29	6,49	,002*

Hemşirelerin yaşları ile örgütsel vatandaşlık düzeyi karşılaştırıldığında, hoşgörülülük alt boyutu dışında toplamda ve tüm alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Tablo 2). Ortalamalara bakıldığında; 40-49 yaş grubundaki hemşirelerin hoşgörülülük (4,08) ve yardım etme (5,67) alt boyutu dışında diğer yaş gruplarına göre göreceli olarak daha yüksek örgütsel vatandaşlık düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuçlara göre yaş arttıkça örgütsel vatandaşlık düzeyinin arttığı söylenebilir.

Nitekim, Ölçüm Çetin (2004), Özer (2009) ve Uslu (2010) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeylerinin yaşı ilerleyen örgüt üyeleri lehine farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu çalışmalar yapılan çalışma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Dağılımı

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Hemşirelerin örgütsel vatandaşlık düzeyleri çalıştıkları kliniklere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?"biçiminde ifade edilmiştir. Hemşirelerin örgütsel vatandaşlık düzeyinin çalıştıkları kliniklere ilişkin bulgularının dağılımı tablo 3'de verilmiştir.

Hemşirelerin çalıştıkları klinik ile örgütsel vatandaşlık düzeyi karşılaştırıldığında, toplamda ve tüm alt boyutlar arasında hoşgörülülük ve yardım etme alt boyutu dışında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Tablo 3).

Ortalamalara bakıldığında; vicdanlılık ve yardım etme alt boyutunda dahili birimde, kurumu övme, bilgilendirme ve katılım alt boyutunda idari birimde, hoşgörülülük ve ölçek toplamında acil birimde çalışan hemşirelerin diğer kliniklerde çalışan hemşirelere göre göreceli olarak daha yüksek örgütsel vatandaşlık düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 3: Hemşirelerin Örgütsel Vatandaşlık Düzeylerinin Çalıştıkları Kliniklere Göre Dağılımı

	Dahili (n=35)		Cerrahi (n=53)		Acil (n=16)		İdare (n=3)			
	x	S	x	s	X	s	x	s	F	p
Vicdanlılık	38,54 5,51	2,21 ,32	37,40 5,34	4,00 ,57	38,31 5,47	4,22 , 60	36,33 5,19	1,15 ,16	1,02	,384
Kurumu Övme	18,80 4,70	6,15 1,54	19,68 4,92	5,31 1,33	19,38 4,84	4,13 1,03	23,00 5,75	1,73 ,43	,632	,596
Bilgilendirme ve katılım	28,09 5,62	5,07 1,01	26,91 5,38	4,91 ,99	29,25 5,85	4,49 ,89	30,67 6,13	,58 ,12	1,43	,238
Hoşgörülülük	16,17 4,04	5,39 1,35	17,87 4,47	4,19 1,05	19,69 4,92	2,89 ,72	14,67 3,67	5,13 1,28	2,80	,044*
Yardım etme	23,83 5,96	3,45 ,86	21,58 5,40	3,66 ,92	22,13 5,53	3,98 ,99	19,66 4,92	1,53 ,38	3,32	,023*
Toplam	132,14 5,51	11,30 ,47	130,11 5,42	14,34 ,60	135,36 5,64	15,85 ,66	131,00 5,45	7,04 ,29	,65	,586

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Dağılımı

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Hemşirelerin örgütsel vatandaşlık düzeyleri görevlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”biçiminde ifade edilmiştir. Hemşirelerin örgütsel vatandaşlık düzeyinin görevlerine ilişkin bulgularının dağılımı tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Hemşirelerin Örgütsel Vatandaşlık Düzeylerinin Görevlerine Göre Dağılımı

	Baş hemşire (n=3)		Sorumlu hemşire (n=16)		Servis hemşiresi (n=71)		Diğer (n=17)			
	x	S	X	s	X	s	x	s	F	p
Vicdanlılık	36,33 5,19	1,15 ,16	39,56 5,65	1,50 ,21	37,47 5,35	3,99 ,57	38,23 5,46	2,35 ,33	1,82	,147
Kurumu Övme	23,00 5,75	1,73 ,43	23,81 5,95	2,94 ,73	18,17 4,54	5,36 1,34	20,00 5,00	5,31 1,32	,612	,001*
Bilgilendirme ve katılım	30,67 6,13	,58 ,12	31,69 6,34	1,92 ,38	26,51 5,30	5,25 1,05	28,71 5,74	3,49 ,69	6,27	,001*
Hoşgörülülük	14,67 3,67	5,13 1,28	16,19 4,04	5,22 1,30	17,83 4,46	4,41 1,10	17,83 4,46	4,79 1,19	,961	,414
Yardım etme	19,67 4,92	1,53 ,29	24,31 6,08	2,47 ,62	22,14 5,54	,47 ,12	21,82 5,46	5,45 ,88	2,26	,086
Toplam	131,00 5,46	7,00 ,29	142,38 5,93	6,39 ,27	128,83 5,37	13,75 ,57	133,06 5,54	13,39 ,56	4,98	,003*

Hemşirelerin görevleri ile örgütsel vatandaşlık düzeyi karşılaştırıldığında, vicdanlılık, hoşgörülülük ve yardım etme alt boyutu dışında toplamda ve tüm alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Tablo 4).

Ortalamalara bakıldığında; sorumlu hemşirelerin hoşgörülülük alt boyutu dışında tüm alt boyutlarda ve ölçek toplamında diğer hemşirelere göre göreceli olarak daha yüksek örgütsel vatandaşlık düzeyine sahip oldukları saptanmıştır. Bu sonuçlara göre sorumlu hemşirelerin örgütsel vatandaşlık davranışı konusunda daha duyarlı olduğu söylenebilir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Dağılımı

Araştırmanın beşinci alt problemi "Hemşirelerin örgütsel vatandaşlık düzeyleri kurumdaki çalışma yıllarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?"biçiminde ifade edilmiştir. Hemşirelerin örgütsel vatandaşlık düzeyinin çalışma yıllarına ilişkin bulgularının dağılımı tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: Hemşirelerin Örgütsel Vatandaşlık Düzeylerinin Çalışma Yıllarına Göre Dağılımı

ÖVD	0-5 yıl (n=36)		6-10 yıl (n=31)		11-15 yıl (n=17)		16-20 yıl (n=9)		21-25 yıl (n=14)			
	x	s	x	s	x	s	x	s	x	s	F	p
Vicdanlılık	37,25 5,32	3,16 ,45	37,90 5,41	4,00 ,57	37,41 5,34	3,46 ,49	37,88 5,41	4,37 ,62	40,00 5,71	1,96 ,28	1,68	,160
Kurumu Övme	17,41 4,35	5,65 1,41	19,29 4,82	4,62 1,15	19,00 4,75	5,32 1,33	22,44 5,61	3,35 ,83	23,57 5,89	4,71 1,17	,463	,002*
Bilgilendirme ve katılım	26,08 5,21	5,67 1,13	27,93 5,58	4,04 ,80	27,29 (5,45)	5,76 1,15	30,33 6,06	3,50 ,70	30,50 6,10	2,17 ,43	2,98	,022*
Hoşgörülülük	17,47 4,36	4,50 1,12	17,70 4,42	4,60 1,15	17,70 4,42	4,80 1,20	16,00 4,00	4,44 1,11	17,78 4,44	5,19 1,29	,269	,897
Yardım etme	22,83 5,70	3,69 ,92	22,41 5,60	3,71 ,92	22,17 5,54	3,33 ,83	22,11 5,52	3,72 ,93	21,28 5,32	4,54 1,13	4,48	,774
Toplam	127,77 5,32	12,83 ,53	131,83 5,49	14,37 ,59	130,05 5,41	15,33 ,63	135,55 5,64	11,59 ,48	140,14 5,83	7,39 ,30	2,51	,046*

Hemşirelerin kurumdaki çalışma yılları ile örgütsel vatandaşlık düzeyi karşılaştırıldığında, vicdanlılık, hoşgörülülük ve yardım etme alt boyutu dışında toplamda ve tüm alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Tablo 5).

Ortalamalara bakıldığında; 21-25 kurum çalışma yılına sahip olan hemşirelerin yardım etme alt boyutu dışında tüm alt boyutlarda ve ölçek toplamında diğer hemşirelere göre göreceli olarak daha yüksek örgütsel vatandaşlık düzeyine sahip oldukları saptanmıştır. Bu bulguya göre, meslekte çalışma süresi arttıkça hemşirelerin örgütsel vatandaşlık düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Aktay (2008), Karakuş (2008) ve Özer (2010) tarafından öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeyleri üzerine yapılan çalışmalarda da meslekte çalışma süreleri arttıkça daha yüksek düzeyde örgütsel vatandaşlık düzeyine sahip oldukları bulunmuştur. Bu çalışmalar yapılan bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre;

Hemşirelerin örgütsel vatandaşlık düzeylerinin oldukça yüksek olduğu,

Yaş ortalaması ve meslekteki çalışma yılı arttıkça örgütsel vatandaşlık düzeylerinin arttığı,

Sorumlu hemşirelerin örgütsel vatandaşlık düzeylerinin diğer hemşirelere göre daha yüksek olduğu,

Vicdanlılık ve yardım etme alt boyutunda dahili birimde çalışan,

Kurumu övme, bilgilendirme ve katılım alt boyutunda idari birimde çalışan,

Hoşgörülülük ve ölçek toplamında acil birimde çalışan hemşirelerin daha yüksek örgütsel vatandaşlık düzeyine sahip oldukları saptanmıştır

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda; yaş ve meslekteki çalışma yılının artışı ile paralel olarak örgütsel vatandaşlık düzeyinin artması ile birlikte deneyimli hemşirelerin kıdemsiz hemşirelere yardımcı olmaları konusunda yönetimin destek olması, ödül sistemini kullanması ve bu alan ile ilgili yapılacak diğer çalışmalarda evren ve örneklem çeşitliliği dikkate alınarak araştırmaların yapılması önerilmektedir

KAYNAKÇA

Aktay A (2008). Yönetici ve Öğretmenlerin Değer Tercihleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi.

Altuntaş S, Baykal Ü (2010). Örgütsel Vatandaşlık Düzeyi Ölçeğinin Hemşirelikte Geçerlik Güvenirliği, Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 13: 3

Bolat O İ, Bolat T, Aytem O ve Seymen Z (2009). Güçlendirici Lider Davranışları ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkinin Sosyal Mübadele Kuramından Hareketle İncelenmesi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt 12 Sayı 21, ss.215-239

Çalık T, Özbay Y, Erkan S, Kurt T ve Kandemir M (2011). İlköğretim Okullarında Okul İklimi, Zorbalık ve Prososyal Davranışlar Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/415.pdf/erişim tarihi: 21.02.2011

Erefe İ (2002) (Ed.). Hemşirelikte Araştırma, İlke Süreç ve Yöntemleri. İstanbul: Odak ofset

Karakuş M (2008). İlköğretim Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Duygusal Zeka Yeterliliklerinin, Öğretmenlerin Duygusal Adanmışlık, Örgütsel Vatandaşlık ve İş Doyumu Düzeylerine Etkisi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Ölçüm Çetin M (2004), Örgütsel Vatandaşlık Davranışı, Nobel Yayın Dağıtım.

Özaslan B Ö, Beyhan Acar A ve Acar A C (2009). Duygusal Zeka ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma.Yönetim Yıl:20 Sayı: 64. http://www.iie.istanbul.edu.tr/ydsy/MakaleGoster.aspx?m=477.

Özdevecioğlu M (2003). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İle Üniversite Öğrencilerinin Bazı Demografik Özellikleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 20:117-135.

Özer S (2009). Eğitim Örgütlerinde Lider Davranış Biçimleri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki (Nevşehir İli Örneği). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi.

Sezgin F (2005). Örgütsel Vatandaşlık Davranışları: Kavramsal Bir Çözümleme ve Okul Açısından Bazı Çıkarımlar GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 25, Sayı 1, 317-339

Sökmen A ve Boylu Y (2011). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Cinsiyete Göre Farklılık Gösterir Mi? Otel İşletmeleri Açısından Bir Değerlendirme, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (http://sbe.gantep.edu.tr) 10(1):147 – 163.

Titrek O, Bayrakçı M ve Zafer D (2009). Akademik Bakış, Kırgızistan:Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, Sayı 17. İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası, Kırgız-Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, http://www.akademikbakis.org.

Uslu B (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Manisa İli Örneği). İzmir:Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yücel ve Samancı (2009). Örgütsel Güven ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 19, Sayı: 1, Sayfa: 113-132,

HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN KAVRAM HARİTASI ÖRNEKLERİ VE MEMNUNİYET DÜŞÜNCELERİ

SATISFACTION VIEWS OF NURSE STUDENTS ON CONCEPT MAPPING

Arzu Tuna Malak*, Handan Sezgin, Cumali Karatutlu, Nursel Alp Dal, Aysun Babacan Gümüş Ayşe San Turgay

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü

*arzutunam@gmail.com

ÖZET

Giriş: Hemşirelik bölümünde "kavram haritası" tanımlanmış bir sağlık problemine yönelik bilgilerin öğrenilmesinde öğrencilerde hafızaya yardım eden bir araçtır. Kavramlar hasta bakımındaki problemleri ortaya çıkarmak ve bu problemleri çözmeyi hedefler. Kavram haritaları hemşirelik bakım planında hemşirelik müdahalelerinin holistik (bütüncül) olarak ele alınmasını sağlayan anahtar kelimeleri ilişkilendirmektedir. Fizyolojik, psikolojik ve sosyal sistemlerin etkileşimini öğrenciler ortaya çıkardıkları kavramlarla birleştirirler. Bu çalışma, öğrencilerin iki farklı derste grup olarak oluşturdukları hemşirelik kavram haritalarını belirlemek ve bu haritalara yönelik öğrencilerin düşüncelerini, memnuniyetlerini tanımlamak için yapıldı.

Gelişme: Araştırma Eylül- Aralık 2010 tarihleri arasında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Hemşirelik Bölümünde yapıldı. Hemşirelik ikinci sınıf öğrencilerine (70 öğrenci) onkoloji hemşireliği dersinde kanser ile ilişkili bir örnek senaryo verildi. Üçüncü sınıf öğrencilerine (34 öğrenci) acil serviste müdahale edilen dört farklı senaryo örneği verildi. Toplam 104 öğrenci; 6-7'li gruplar halinde sınıf ortamında kümelere ayrıldı. Öğrenciler senaryoları ve öğrenme konularını grup içinde tartıştılar. Konuya ilişkin kavramları ortaya çıkararak bu kavramları birbirleri ile ilişkilendirdiler. Senaryolar ve kavram haritaları tamamlandıktan sonra araştırmacılar tarafından hazırlanan anket ile kavram haritasını grup içinde uygulamanın etkisini belirlemek için öğrencilere düşünce ve memnuniyetleri soruldu.

Sonuç: Genel olarak tüm öğrenciler kavram haritasının öğrenmelerinde etkili olduğunu belirttiler. Öğrenciler bu yöntemi zevkli, öğretici, akılda kalıcı, yaratıcı bulduklarını, kavramları fizyolojik, psikolojik ve sosyal yönden ele alarak hasta bakımında bütüncül davranmalarının kolaylaştığını belirttiler. Tartışma: Bu bulgular doğrultusunda kavram haritasının öğrencilerin öğrenmesinde etkili bir yöntem olarak uygulanabileceği sonucuna varıldı.

Anahtar Kelimeler: Kavram haritası, hemşirelik öğrencisi, memnuniyet

ABSTRACT

Concept map nursing care plan is a diagram which a memory tool to help students. Physiological, psychological and social knowledge of students is combined with concepts.

Aid:

Students' opinions, satisfaction for concept maps was done identify.

Method:

Researchers planned 6-7 small groups in the classroom (total 104 students). Students were integrated their knowledges through the solving of multidisciplinary scenarios for clinical cases. Integrated information was shown as a concept map.

Result:

All students indicated that concept mapping is effective in the learning process.

1. GİRİŞ

Hemşirelik bölümünde “kavram haritası” tanımlanmış bir sağlık problemine yönelik bilgilerin öğrenilmesinde öğrencilerde hafızaya yardım eden parçadan bütüne öğrenmeyi hedefleyen bir araçtır. Kavram haritaları öğrencilerin öğrenmeleri gereken bilgilerin neler olduğu ve bu bilgiler arasında nasıl bir bağ kurulacağını gösteren, uzun dönem hafızada bu bilgilerin kalmasını sağlayan grafiklerdir (Emerson 2007).

Kavram haritaları Novak ve Gowin tarafından Asubel'in öğrenme kuramı temel alınarak geliştirilmiştir. Asubel’in öğrenme kuramında edinilen yeni bilgilerin birbirleriyle ve eski bilgilerle ilişkilendirilmesi temel noktadır (Novak, Canas 2007).

Kavramlar tek tek bir araya getirilir ve bir bütünü oluşturur. Bu nedenle hasta bakımında kavram haritasının amacı hasta bakım problemlerini ortaya çıkarmak ve bu problemler için çözümler önermek, hastayı bir bütün olarak ele almaktır. Bireyin fizyolojik, psikolojik, sosyal sıkıntısını oluşturan kavramları ele alan hemşire bu kavramlar arasında ilişki kurar ve bakım planını hazırlamak için kavramları bir araya getirir ve kavram haritası şemasını oluşturur (Baugh and Mellot 1998).

Fizyolojik, psikolojik ve sosyal sistemlerin etkileşiminin bir bileşimi olarak hasta birey; önceki yaşadığı güçlükleri, deneyimleri de rahatsızlığına katarak bir seri problemler yaşar. Hemşirelik öğrencileri kavram haritası ile planladıkları bakım planlarında; bireyi ve yaşadığı sıkıntıları bir bütün olarak ele alır ve konsantre olurlar. Bu konsantrasyon insanların sağlık probleminin, etiyolojinin ve olası çözümlerin kapsamlı incelenmesine imkan tanır. Özel hemşirelik aktivitelerini ve müdahalelerini içeren çözümler, kavram birlikteliği ve bütünlüğü her hasta için bireyseldir. Kavram haritası ile bütüncül hasta bakımı parametrelerinin her birine dikkat edilebilir (Schuster 2000; Castolina ve Schuster 2002).

Hemşirelik öğrencilerinin sağlıklı veya hasta bireyde bakım planı yapabilmesi için ana ve alt kavramlar birbiriyle ilişkilendirilir. Örneğin insan, sağlık, hastalık, çevre, hemşirelik ana kavramları; homeostazis-regülasyon kontrolü, büyüme-gelişme dönemi, uyum, ruh sağlığı, etik, iletişim, koruma ve sağlığı geliştirme, aile, kültür gibi kavramlar da alt kavramları oluşturmaktadır. (Kocaman 2008).

Her harita, seçilen önemli bir konu için her bireyin kendi ifadesini gösterir. Bu nedenle kişiden kişiye göre değişir. Ana kavram etrafında ara kavramlar hiyerarşik olarak yerleştirilir. Öğrenciler seçilen konu ile eski ve yeni bilgilerini düzenler. Kavram haritası ezberden uzaklaştırarak öğrenmenin daha kalıcı ve uzun süreli olmasını, anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirerek düşünmeyi örgütlemeyi sağlar. Bilgiler analiz edilir. Öğrenciler bir konuyu ne kadar anladıklarını veya anlamakta güçlük çektiklerini fark eder.

Kavram haritalarının, öğrencilerin akademik başarısını ve eleştirel düşünme becerisini olumlu etkilemektedir (Daley et al. 1999, İnce ve ark 2010). Türkiye'de ise hemşirelik eğitiminde kavram haritalarının kullanılmasına ilişkin yapılmış çalışma sayısı son derece yetersiz olmakla birlikte, bu çalışmalarda, hemşirelik öğrencilerinin kavram haritasıyla çalışmayı zevkli, öğretici, entegre edici olmak üzere olumlu olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir (Dicle ve ark. 2006; Uslu ve ark. 2009).

Bu bilgiler doğrultusunda bu araştırma; öğrencilerin iki farklı derste grup olarak hemşirelik kavram haritalarını belirlemek ve bu haritalara yönelik düşüncelerini, memnuniyetlerini tanımlamak için yapılmıştır.

2. GELİŞME

Bu araştırma Eylül-Aralık 2010 tarihleri arasında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Hemşirelik Bölümünde gerçekleştirildi. Araştırmada tüm öğrencilere kavram haritasının hazırlanmasına ilişkin bilgi verildi. Hemşirelik ikinci sınıf öğrencilerine (70 öğrenci) onkoloji hemşireliği dersinde kanser ile ilişkili bir örnek senaryo verildi. Üçüncü sınıf öğrencilerine (34 öğrenci) acil serviste müdahale edilen dört farklı senaryo örnekleri verildi. Toplam 104 öğrenci; 6-7 li gruplar halinde sınıf ortamında kümelere ayrıldı. Öğrenciler senaryoları ve öğrenme konularını grup içinde tartıştılar. Konuya ilişkin kavramları ortaya çıkararak bu kavramları birbirleri ile ilişkilendirdiler. Senaryolarda yer alan hastanın fiziksel, psikolojik, sosyal sıkıntılarını ve hemşirelik bakım planlarını belirlediler. Senaryolar ve kavram haritaları tamamlandıktan sonra araştırmacılar tarafından hazırlanan anket ile kavram haritasının grup içinde uygulamanın etkisini belirlemek için öğrencilerin düşünce ve memnuniyetleri soruldu.

Öğrencilerin araştırmacılar tarafından literatür tarayarak oluşturduğu anket soruları Tablo 1'de maddeler olarak verildi. Toplam 21 sorudan oluşan sorularda her bir madde likert tipi puanlandırma ile puanlandırıldı ve en düşük 1 puan en yüksek 5 puan aldı. Anket sorularına yönelik her iki sınıf öğrencilerinin verdikleri puanlar arasındaki istatistiksel değerlendirme t testi ile yapıldı.

3. SONUÇ

Hemşirelik ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri toplam 104 kişiydi. Öğrencilerin %79.8 (n=83) kız, %20.2 (n=21) erkekti. İkinci sınıf hemşirelik öğrencilerinden oluşan gruplar; onkoloji hemşireliği dersinde "meme kanseri ve hemşirelik bakımını" içeren senaryolaştırılmış bir vaka örneğini tartıştılar ve öğrenmelerini hatırlatıcı anahtar kelimelerden oluşan ortak kavram haritaları çıkardılar. Üçüncü sınıf hemşirelik öğrenciler ise acil hemşireliği dersinde "serebrovasküler olay ve hemşirelik bakımı" benzer şekilde kavram haritaları yarattılar. Her iki sınıftaki öğrenci gruplarında yapılan kavram haritası örnekleri **Şekil 1 ve Şekil 2'de** verilmiştir.

Öğrencilerin verilen senaryolara yönelik oluşturdukları kavram haritalarına yönelik değerlendirmeleri ve memnuniyet puanları **Tablo 1'deki** gösterilmiştir.

Tablo1. Öğrencilerin Kavram Haritasına Yönelik Değerlendirmeleri ve Memnuniyet Puanları

No	Memnuniyet Soruları	Sınıf	N=104	Ortalama puan	SD	t	p

6)	Öğrendiğim temel kavramlar arasındaki ilişkileri görmemi sağladı.	2. Sınıf 3. Sınıf	70 34	4,35 4,58	,81 ,60	1,46	0,11
7)	Kavram haritası konuları daha iyi anlamamı sağladı.	2. Sınıf 3. Sınıf	70 34	4,28 4,32	,81 ,68	1,62	0,8
8)	Soyut bilgileri somut hale getirmemi sağladı.	2. Sınıf 3. Sınıf	70 34	4,10 4,14	,91 ,98	0,23	0,81
9)	Edindiğim yeni bilgiler ve eski bilgiler arasında ilişki kurmamı sağladı.	2. Sınıf 3. Sınıf	70 34	4,17 4,26	,63 ,44	0,25	0,44
10)	Bilgilerimin kullanım alanını genişletti.	2. Sınıf 3. Sınıf	70 34	3,90 4,05	1,05 1,04	0,77	0,47
11)	Anlamlı öğrenmeyi geliştirerek sistematik düşünmemi sağladı.	2. Sınıf 3. Sınıf	70 34	4,12 4,23	,74 ,55	0,86	0,45
12)	Uygulamalarda hastalara bakım süremin kısalmasını sağladı.	2. Sınıf 3. Sınıf	70 34	3,58 3,58	1,06 1,04	1,23	0,99
13)	Eleştirel düşünmemi sağladı.	2. Sınıf 3. Sınıf	70 34	3,90 3,85	0,98 0,89	1,33	0,81
14)	Yaratıcılığım gelişmesine katkı sağladı.	2. Sınıf 3. Sınıf	70 34	3,90 3,82	0,90 0,99	2,73	0,69
15)	Ezberden uzaklaşarak edindiğim bilgilerin kalıcı olmasını sağladı.	2. Sınıf 3. Sınıf	70 34	4,34 4,47	0,84 0,61	3,22	0,43

16)	Başarı ve motivasyonumu arttırdı.	2. Sınıf 3. Sınıf	70 34	4,01 4,29	0,97 0,83	0,72	0,15
17)	Endişemi kaygımı ve korkumu azalttı.	2. Sınıf 3. Sınıf	70 34	3,52 3,52	0,89 0,78	0,73	0,99
18)	Uygulamada daha hızlı tanı koymama yardımcı oldu.	2. Sınıf 3. Sınıf	70 34	3,88 4,05	0,86 0,81	0,75	0,33
19)	Kendime olan güvenimin artmasını sağladı.	2. Sınıf 3. Sınıf	70 34	3,67 3,91	0,88 0,62	0,82	0,15
20)	Kavram haritasını düşünmek ve uygulamak çok zorlayıcıdır.	2. Sınıf 3. Sınıf	70 34	2,37 2,05	1,27 1,22	0,01	0,23
21)	Kavram haritaları çok olduğu için akılda kalıcı değil.	2. Sınıf 3. Sınıf	70 34	1,75 1,82	0,93 1,01	0,01	0,75
22)	Kavram haritası yapacağım uygulamaları daha da karmaşık bir hale getirdi.	2. Sınıf 3. Sınıf	70 34	1,54 1,55	0,73 0,61	,236	0,91
23)	Kavram haritası yapmak çok zamanımı aldı.	2. Sınıf 3. Sınıf	70 34	2,32 1,94	1,33 1,01	,391	0,14
24)	Kavram haritası yapabilmek için daha çok bilgiye ihtiyacım var.	2. Sınıf 3. Sınıf	70 34	3,14 3,23	1,02 1,01	,378	0,66
25)	Hayal gücümü yansıttığım bir çalışma oldu.	2. Sınıf 3. Sınıf	70 34	3,60 3,70	1,09 1,03	0,78	0,63

26)	Kendimi özgür hissederek kavram haritası yaptım.	2. Sınıf 3. Sınıf	70 34	3,47 3,76	1,10 0,81	0,87	0,18

Her iki grubun anket değerlendirmesinde yer alan 21 soruda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

4. TARTIŞMA

Çalışmamızın sonuçlarına göre kavram haritası yapmak öğrenmede oldukça etkilidir. Kavram haritası yapmanın öğrenme üzerindeki etkilerine ilişkin teorik bilgilere baktığımızda çalışmamızın sonuçlarının bu bilgilerle uyumlu olduğu görülmüştür.

Hemşireliğin temel amacı, hasta/sağlıklı bireye bakım vermektir. Bu nedenle hemşirelik öğrencilerinin yaptıkları bakım planlarında kavram haritalarını kullanmaları, bireyi ve yaşadığı sıkıntıları bir bütün olarak ele almasını sağlar. Bu yaklaşım, insanların sağlık probleminin, etiyolojinin ve olası çözümlerin kapsamlı incelenmesine imkan tanır. Öğrenci hazırladığı bu bakım planıyla hastaya yararlı olduğunu gözlemledikçe, bu durumdan daha fazla zevk alır ve aynı zamanda öğrenmenin de kalıcı olduğunu fark eder. Kavram haritasının öğrenme üzerindeki olumlu etkisi daha önce yapılan bir başka çalışma ile benzerlik göstermektedir (Uslu ve ark. 2009).

Dicle ve arkadaşlarının (2006) yaptıkları çalışmada kavram haritası yapmanın öğrencilerin seçilen konu üzerinden eski ve yeni bilgilerini düzenlediği tespit edilmiştir. Çalışmamızda da 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin değerlendirmelerinde benzer sonuçlar söz konusudur. Yine kavram haritasının öğrencileri ezberden uzaklaştırarak öğrenmenin daha kalıcı ve uzun süreli olmasını sağlamak, anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirerek düşünmeyi örgütlemek gibi yararları vardır. Kavram haritasının yararları çerçevesinde çalışmamıza baktığımızda, öğrencilerin bu bilgiyi doğrular yönde cevaplar verdiği görülmüştür. Kavram haritasının diğer yararlarından olan bilgilerin analiz-sentez edilmesi, öğrencilerin bir konuyu ne kadar anladıklarını veya anlamakta güçlük çektiklerini fark etmesini sağlamak gibi yararları da araştırmamız kapsamındaki öğrencilerin verdikleri cevaplarla benzer niteliktedir (Dicle ve ark. 2006).

Fen bilimleri öğrencileriyle yapılan bir başka çalışmada, öğrencilerin %50'si kavramlar arasında ilişki kurmada kavram haritasının kolaylık sağladığını belirtmişlerdir (Santhanam et al. 1998). Benzer şekilde bizim çalışmamızda da öğrenciler kavram haritasının, kavramlar arasında ilişki kurmayı sağladığını belirtmiştir. Bu anlamda araştırma sonuçlarının birbirini desteklediği görülmüştür.

Kavram haritasının yukarıda sayılan yararlarının yanı sıra öğrenciler üzerindeki önemli etkilerinden biri akademik başarıyı diğeri de eleştirel düşünme becerisini artırmasıdır. Kavram haritasının öğrenme üzerine saydığımız katkılarını düşündüğümüzde bu durum beklenen bir sonuçtur. Çalışmamıza katılan öğrencilerimizden aldığımız cevaplar da bu sonuçları destekler yöndedir (Daley et al. 1999; İnce ve ark 2010).

Ayrıca araştırmamızda gerek ikincisi sınıflar gerekse üçüncü sınıflar arasında anlamlı istatistik bir fark olmaması kavram haritasına yönelik düşüncelerin ve ankete verilen soruların benzer olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak kalabalık sınıflarda senaryo ile verilen vakaların, problemlerin çözümünde akranların birbirine destek olması kavram haritalarını küçük gruplarda birlikte planlaması konunun daha iyi öğrenilmesinde, ezberden kaçınılmasına, konu ile ilişkili tüm bilgilerin ilişkilendirilmesine ve öğrenilen yeni konunun kalıcı olmasına neden olmakta, öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçişi kolaylaştırmakta ve eğitim konularını eğlenceli hale getirmektedir.

KAYNAKLAR

Abel WM, Freeze M. (2006). Evaluation of concept mapping in an associate degree nursing program, J Nurs Educ 45(9): 365-370.

Baugh N, Mellott KG. (1998). Clinical concept mapping as preparetion for student nurses‟ clinical experinces. Journal of Nursing Education, 37(6): 253-256.

Castellino AR, Schuster P. (2002). Evaluation of outcomes in nursing studens using clinical concept map care plans, Nurse Educator, 2002: 27 (4): 149-150.

Daley BJ, Shaw CR, Balistrieri T, Glasenapp I, Placentine L. (1999). Concept maps: A strategy to teach and evaluate critical thinking. Journal of Nursing Education, 38, 42-47.

Dicle A, Karayurt Ö, İstan PM. (2006). Hemşirelik öğrencilerinin klinik kavram haritası kullanımının değerlendirilmesi ve görüşlerinin incelenmesi. Zonguldak Sağlık Yüksekokulu Dergisi 2(2): 40-45.

Emerson RJ (2007). Tools, tactics, and tecniques. Nursing education in the clinical setting, Mosby Co,St Louis.

İnce E, Güven E, Aydoğdu M (2010). Fen bilgisi laboratuar uygulamaları dersinde kavram haritası ve V diyagramının akademik başarı ve kalıcılığa etkisi.Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 19, Sayı 2, 2010, Sayfa 378 - 394

Kocaman G (2008). Entegrasyon. VI. Ulusal Hemşirelik Kongresi. 22-25 Ekim 2008, İstanbul).

Novak JD, Canas AJ (2007).The theory underlying concept maps and how to construct and use them, and uses education. Reflecting Education. 3(1), 29-42.)

Santhanam B, Leach C, Dawson C. (1998). Concept Mapping: How should it be introduced, and is there a long term benefit?. Higher Education, 35, 317–328.

Schuster PM. (2000). Concept mapping: reducing clinical care plan paperwork and increasing Learning. Nurse Educator, 25(2), March/April.

Uslu N, Korkmaz Z, Başdaş Ö, Avcı Ö, Bayat M. (2009). Klinik uygulamada kavram haritasının kullanımı: Tip 1 diabetes mellitus. 12. Ulusal Hemşirelik Kongresi, Sivas.

HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN KLİNİK ORTAMDA AKRAN DESTEĞİ EĞİTİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

PEER SUPPORT AND INTERACTION OF NURSING STUDENTS IN CLINICAL ENVIRONMENT

Arzu Tuna Malak, Nursel Alp Dal, Ayşe San Turgay, Aysun Babacan Gümüş, Handan Sezgin

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü, ÇANAKKALE

arzutunam@gmail.com

ÖZET

Giriş: Akran eğitimi, sosyal etkileşimi olan, birbirleriyle eşit statüde yer alan, benzer dil, tutum ve davranışa sahip olan gruplarda bilgi davranış ve tutum değiştirmek amacıyla yapılan planlı bir eğitim modelidir. Bu eğitim modelinde akran eğitimi programının sistemli olarak planlanması; akran etkileşiminin nasıl olacağının tanımlanmasının önemli olduğu belirtilmiştir. Akran eğitiminde; akranların birbirlerine cesaret vermesinden, akranların kendilerini rahat bir ortamda hissetmelerinden, otoritenin yanında yapamadıkları uğraşları akran grubunda yapıyor olmalarından, kendi tutumlarını, yargılarını akran grubunda daha rahat ifade etmelerinden yaralanılır. Akran grubunda kişilerin birbirlerine özdeşimi, sosyal öğrenme ve kolaylaştırıcılığı söz konusudur. Bu doğrultuda bu araştırma, hemşirelik ikinci sınıf öğrencilerine dördüncü sınıf öğrencilerinin klinik ortamda akran desteği vermesi ile öğrenciler arasında akran etkileşimini değerlendirmek için tanımlayıcı bir çalışma olarak planlandı. Gelişme: Hemşirelikte öğretim dersini alan dördüncü sınıf öğrencileri (n=34) ile iç hastalıkları hemşireliği uygulamasına çıkan ikinci sınıf öğrencileri (n=68) örnekleme alındı. Dördüncü sınıf öğrencilerinin klinikte ikinci sınıf öğrencilerini yönlendirmesi, akran desteği sağlaması, uygulamada öğrencinin yanında olması planlandı. Her yönlendirici öğrenciye 2 yönlendirilen öğrenci verildi. Akran yönlendiricisi ile ikinci sınıf öğrencisi sınıf ortamında tanıştırıldı. Tüm öğrencilere beklentiler konusunda gerekli bilgi verildi ve izinleri alındı. Öğrencilerin klinik ortamda hasta bakımı

ve hemşirelik uygulamaları konusunda akran desteğini ve yönlendiricilerin kendilerini değerlendirmeleri için araştırmacılar tarafından hazırlanan anketler uygulandı. Akran yönlendiricisine uygulanan anket 9 maddeli, 4 lü likert tipi, en az 9 puan, en fazla 36 puanlıydı. Yönlendirilen öğrencilere uygulanan anket 18 maddeli, 4 lü likert tipi, en az 18 puan, en fazla 72 puanlıydı. Tüm maddeler sayı yüzde ile değerlendirildi ve akran yönlendiricisi ve yönlendirilen öğrencilerin toplam anket puanları arasında t testi kullanıldı. Sonuç: Yönlendirilen ikinci sınıf öğrencilerinin akran eğitimcilerine verdiği ortalama puan 69.51 idi (öğrencilerin değerlendirildiği ankette madde sayısı 18'di). Akran eğitimcilerinin yönlendirdikleri öğrencilere verdiği ortalama puan 34.60 idi (öğrencilerin değerlendirildiği ankette madde sayısı 9'dur. 34.60 x 2= 69.2 idi). Akran eğitimcilerinin öğrencilere verdiği değerlendirme puanı ile yönlendiricilere verilen puan arasında anlamlı fark bulunmadı ($p > 0.05$). Akran desteği alan ikinci sınıf öğrencileri klinik ortamda kendilerini daha rahat ifade ettiklerini, özgüvenlerini artırdığını, iyi bir rol modeli gördüklerini belirttiler. Akran yönlendiricisi olan dördüncü sınıf öğrencileri ise akran desteğinin hemşirelik eğitiminde önemli bir rol oynadığını, öğrenciye iyi bir rol modeli olduklarını, mesleğe ilişkin bilgilerin iyi olması gerektiğini akran yönlendiricisi olduklarında fark ettiklerini ifade ettiler. Tartışma: Akran desteği ve akran etkileşiminin klinik ortamda uygulanmasının öğrenciler açısından faydalı olduğu düşünüldü.

Anahtar Kelimeler: *Akran desteği, hemşirelik öğrencisi, klinik ortam,*

ABSTRACT

“Peer education model ”; is a planned model which is made for the perpose of changing knowledge , behaviors and attitude in the groups which have social interaction to each other, equal status, identity, similar language, attitude and behaviors. It is stated that to plan peer education programme systematically in this education model and to define the way how peer interaction occurs is important.

Aim:

Peer interaction and support among students was made to assess in clinical settings.

Method:

Fourth year students (n=34) gave peer support for second year students (n=68) of nursing in medical surgical clinics.Fourth grade students led the second-class students. Peer support provided. Senior student (tutor) supported 2 junior students.All students were given the necessary information on expectations. Received legal permission.Reviews for each of the students answered the questionnaires.

All questions were evaluated by the number and percentage. t-test was used between the total scores.

Results:

Junior students gave 69.51 (total points of questionnaires=72) points for peer education tutor. Senior tutor students gave 34.60 (total points of questionnaires=36). No significant difference between the scores of students ($p < 0.05$).

Conclusion:

As a result, peer support and peer interaction in clinical practice was thought to be beneficial for students.

1. GİRİŞ

Üniversite öğretmenleri öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmalı, öğrenciye cesaret vermeli, öğrencilerin sosyal, kültürel, entellektüel yönlerini geliştirmeye yardımcı olmalıdır (Jonassen et al. 2003; loane and Zimmer 1993). Bu nedenle akademisyenler eğitim hedeflerine ulaşmada akran eğitimini ve akran desteğini kullanabilirler (Boud et al. 2001).

Akran eğitimi"; sosyal etkileşimi olan, birbirleriyle eşit statüde yer alan, benzer dil, tutum ve davranışa sahip olan gruplarda bilgi davranış ve tutum değiştirmek amacıyla yapılan planlı bir eğitim modelidir (Boud et al. 2001; Nazlı 2008; Berkin 1994). Bu eğitim modelinde akran eğitimi programının sistemli olarak planlanması; akran etkileşiminin nasıl olacağının tanımlanmasının önemli olduğu belirtilmiştir.

Akran eğitiminde; akranların birbirlerine cesaret vermesinden, akranların kendilerini rahat bir ortamda hissetmelerinden, otoritenin yanında yapamadıkları uğraşları akran grubunda yapıyor olmalarından, kendi tutumlarını, yargılarını akran grubunda daha rahat ifade etmelerinden, akranın akrana daha rahat empati kurmasından yaralanılır. Akran grubunda kişilerin birbirlerine özdeşimi, sosyal öğrenme ve kolaylaştırıcılığı söz konusudur (Berkin 1994; Sloane and Zimmer 1993; Bandura 1986).

Bandura'ya göre; sosyal öğrenmede temel kavramlar gözlem, taklit ve model almadır. Sosyal öğrenme, akran grubunun sosyal etkileşimi sırasında; akranlara özdeşim kurulması, akranların onayladığı davranışların model alınması, benimsenmesi, taklit edilmesi ile tutum ve davranışlarına yansımasıdır. Özdeşim ve sosyal etkileşim sosyal öğrenmeyi artırır (Bandura 1986; Bandura 1977).

Bu eğitim modelinde akran eğitimi programının sistemli olarak planlanması; akran etkileşiminin nasıl olacağının tanımlanmasının önemli olduğu belirtilmiştir (Wolf, et al. 2000; Starting A Peer Group http://www.bacchusgamma.org/starting-a-peer-group.asp).

Akrandan akrana eğitimin eğlenceli olduğu ve geniş öğrenci kitlesine ulaşıldığı belirtilmektedir. Akran eğitimi programında akran eğitimcileri, diğer öğrencilere bire bir veya inter-aktif olarak danışmanlık hizmeti vermekte, öğrencileri geliştirmekte, öğrencilerin eğitim deneyimine yardımcı olmakta, üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin uyumunu artırmaktadır (Starting A Peer Group http://www.bacchusgamma.org/starting-a-peer-group.asp).

Akran eğitiminin üniversite öğrencileri için olumlu özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

9. Akran grubu, üyelerini akran eğitim programında cesaretlendirir ve üyelerin programa katılımını arttırır.

10. Akran grubunda akımlar, bilim, politika, sağlık, kültür daha kolay tartışılır.

11. Grupta rahat bir ortam bulur. Otoriteden uzakta daha rahat konuşur, hareket ederler. Otoritenin yanında yapamadığı uğraşları, akran, grubunda yapar. Kendini daha iyi ifade ederler.

12. Akranlar, arkadaşları için tehdit edici değil, eğlendiricidir.

13. Akran gruplarında olumlu yeni davranışlar kazanılır.

14. Akranın öğrenmesi güçlendirilebilir.

15. Kazanılan bilgi ve beceriler gencin yetişkin yaşamında da işine yarar.

16. Liderlik yeteneği olan gençlere liderlik deneyimi sağlar. Akran eğitimcileri yaratıcılıklarını ortaya koyabilirler.

17. İşbirliği ve takım ruhunu öğrenim gelişir.

18. Akranlar birbirlerine rol model olma ve birbirlerini etkileme kabiliyetine sahiptir.

19. Akran eğitimcilerinin ulaşılması güç gruplara kolay ulaşabilmeleri önemlidir.

20. Akran eğitiminde, akran eğitimcilerinin denetimi ve sürekli kaliteyi yükseltme sunumları gerekebilir.

21. Akranların akademik başarısı ile akran etkileşimi arasında anlamlı bir ilişki vardır.

22. Akran grubunda eşit statüye sahip olduğunu hissetme ile işbirlikçi öğrenme ilişkisi kurulur. Akranlar işbirlikçi öğrenmede birbirlerine yardım etmeye çalışırlar. İşbirlikçi öğrenme etkinlikleri, akranların olumlu tutum geliştirilmesini kolaylaştırdığı için öğrenme üzerinde olumlu etkisi vardır

23. Akran eğiticilerinin etkin iletişim kurması, lider olması, arkadaşlarını yargılamaması, gönüllü hizmet vermesi önemlidir. Tüm bu özellikleri olan akranlarla birlikte çalışmak yararlı ve zevklidir (Starting A Peer Group http://www.bacchusgamma.org/starting-a-peer-group.asp; Anderson et al. 2001; Turner and Shepherd 1999; Açıkgöz 1992; Sinclair and Kurdek 2000; Wolf et al. 2000).

Bu çalışma, akran eğitiminin akran desteğinin klinik ortamda etkisini belirlemek, öğrencilerin memnuniyetlerinde ve klinik ortamda uygulama becerilerinde akran koçluğunun etkili olup olmadığını saptamak amacıyla yapıldı.

2. GELİŞME

Hemşirelikte öğretim dersini alan dördüncü sınıf öğrencileri (n=34) ile iç hastalıkları

hemşireliği uygulamasına çıkan ikinci sınıf öğrencileri (n=68) örnekleme alındı. Dördüncü sınıf öğrencilerinin klinikte ikinci sınıf öğrencilerini yönlendirmesi, akran desteği sağlaması, uygulamada öğrencinin yanında olması öğrencilere koçluk yapması planlandı. Her yönlendirici öğrenciye 2 yönlendirilen öğrenci verildi. Akran yönlendiricisi ile ikinci sınıf öğrencisi sınıf ortamında tanıştırıldı. Tüm öğrencilere beklentiler konusunda gerekli bilgi verildi ve izinleri alındı. Öğrencilerin klinik ortamda hasta bakımı ve hemşirelik uygulamaları konusunda akran desteğini ve yönlendiricilerin kendilerini değerlendirmeleri için araştırmacılar tarafından hazırlanan anketler uygulandı. Akran yönlendiricisine uygulanan anket 9 maddeli, 4 lü likert tipi, en az 9 puan, en fazla 36 puanlıydı. Yönlendirilen öğrencilere uygulanan anket 18 maddeli, 4 lü likert tipi, en az 18 puan, en fazla 72 puanlıydı. Tüm maddeler sayı yüzde ile değerlendirildi ve akran yönlendiricisi ve yönlendirilen öğrencilerin toplam anket puanları arasında t testi kullanıldı.

3. BULGULAR

Yönlendirilen ikinci sınıf öğrencilerinin akran eğitimcilerine verdiği ortalama puan 69.51 idi (öğrencilerin değerlendirildiği ankette madde sayısı 18'di). Akran eğitimcilerinin yönlendirdikleri öğrencilere verdiği ortalama puan 34.60 idi (öğrencilerin değerlendirildiği ankette madde sayısı 9'dur. 34.60 x 2= 69.2 idi). Akran eğitimcilerinin öğrencilere verdiği değerlendirme puanı ile yönlendiricilere verilen puan arasında anlamlı fark bulunmadı ($p > 0.05$). Her iki grup öğrenci de birbirlerine yüksek puan verdi. Öğrencilerin akran desteği, akran eğitimini olumlu bulduğu Tablo 1 ve Tablo 2'de verildi.

Tablo 1. İkinci sınıf öğrencilerinin akran eğitimcilerini değerlendirmesi

Değerlendirme Soruları	**Öğrencilerin Verdiği Puan**	**n=68**	**%**
27) Akran yönlendiricim ekip çalışmasında işbirliğinin önemini fark ettirdi.	3 puan	8	11,8
	4 puan	60	88,2
28) Klinik öğrenimde akran desteğinin önemli olduğunu düşünüyorum.	3 puan	5	7,4
	4 puan	63	92,6
29) Hasta bakımını hatasız yapmama yardımcı oldu.	3 puan	11	16,2
	4 puan	57	83,8
30) Klinik ortamda rahat olmamı sağladı.	3 puan	2	2,9
	4 puan	66	97,1

31) Akran eğitimcim-yönlendiricim önyargısızdı.	3 puan 4 puan	3 65	4,4 95,6
32) İyi bir rol modeldi.	3 puan 4 puan	10 58	14,7 85,3
33) Özgüvenimi artırdı.	3 puan 4 puan	11 57	16,2 83,8
34) Staj boyunca etkin iletişim kurdu.	3 puan 4 puan	3 65	4,4 95,6
35) Hastaya veya kliniğe yönelik sorunları çözmeme yardım etti.	3 puan 4 puan	13 55	19,1 80,9
36) Bir otoriteye göre ona ulaşmak daha kolaydı.	3 puan 4 puan	12 56	17,6 82,4
37) Konuyu anlayabilmem için gerekli materyalleri kullandı.	3 puan 4 puan	3 65	4,4 95,6
38) Zamanı daha iyi yönetmemi sağladı.	3 puan 4 puan	11 57	16,2 83,8
39) Hasta bakımındaki motor becerileri öğretici ve yeterliydi.	3 puan 4 puan	14 54	20,6 79,4
40) Hasta bakımında teorik bilgisi yeterliydi.	3 puan 4 puan	16 52	23,5 76,5
41) Uygulamama yönelik olumlu veya olumsuz geri bildirim verdi.	3 puan 4 puan	3 65	4,4 95,6
42) Desteği klinik uygulama becerimi artırdı.	3 puan	8	11,8

	4 puan	60	88,2
43) Klinik hemşiresinin rol ve sorumluluklarını uygulama boyunca bana gösterdi.	3 puan 4 puan	8 60	11,8 88,2
44) Akran eğitimcisiyle klinik ortamda olmak zevkli ve eğlendiriciydi.	3 puan 4 puan	8 60	11,8 88,2

Tablo 2. Akran Yönlendiricilerin/Eğitimcilerin Öğrencileri Değerlendirmleri

Değerlendirme Soruları	**Yönlendiricinin Öğrenciye Verdiği Puan**	**n=68**	**%**
24. Mesleğime ilişkin bilgimin iyi olduğunu akran yönlendiricisi olduğumda anladım	3 puan 4 puan	17 51	25 75
25. Akran desteğinin hemşirelik eğitiminde önemli bir rol oynadığını düşünüyorum.	3 puan 4 puan	9 59	13,2 86,8
26. Klinik ortamda akran desteğini öneriyorum.	3 puan 4 puan	13 55	19,1 80,9
27. Akran yönlendiriciliği yapmak özgüvenimi artırdı.	3 puan 4 puan	4 64	5,9 94,1
28. Akran yönlendiricisi olarak destek vermem öğrencilerin rahat hissetmelerini sağladı	3 puan 4 puan	12 56	17,6 82,4
29. Akran yönlendiricisi olarak destek vermem öğrencilerin anksiyetelerini azalttı.	3 puan 4 puan	8 60	11,8 88,2
30. Öğrenciye iyi bir rol model olduğumu düşünüyorum.	3 puan 4 puan	9 59	13,2 86,8

31. Öğrenci ile çalışmak hasta bakımında daha dikkatli olmamı sağladı.	3 puan 4 puan	10 58	14,7 85,3
32. Öğrenciyle iletişim kurmakta sıkıntı yaşamadım.	3 puan 4 puan	5 63	7,4 92,6

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Yönlendirilen ikinci sınıf öğrencileri akran eğitimcilerini (yönlendiricilerini) işbirlikçi, uygulamayı kolaylaştırıcı, öğretici, iyi bir rol model, etkin iletişime sahip, eğlenceli bir ortam hazırlayan olarak belirtti ve verdikleri tüm puanlar yüksekti. Akran yönlendiricileri öğrenciye verdiği desteği değerlendirdiler ve akranlarına rol model olduklarını, onların anksiyetelerini azalttıklarını, öğrencilerin bu süreçte rahat ettiğini ifade ettiler. Ayrıca kendi sorumluluklarını fark ettiklerini, iletişim becerilerinin güçlü olduğunu, özgüvenlerinin bu uygulamada arttığını ifade ettiler. Eğiticilik görevi öğrencilerin bilgilerini hatırlama, pekiştirme ve eksiklerini fark etmeleri yanı sıra, onlara eğitici özelliklerini tanıma ve geliştirme fırsatını da vermektedir. Çalışmamızda da eğitici öğrenciler bu tür kazanımlar elde ettiklerini ifade ettiler ve uygulama sırasında eğiticilerin öğrencilere karşı sorumluluk duyguları da arttı. Bu bulgular da literatüre benzerlik göstermekteydi (Daniels 1999).

Elde edilen tüm sonuçlarda öğrencilerin memnuniyeti literatürle benzerlik göstermekteydi. Bu nedenle akran grubunun birbirleriyle etkileşim gücü hasta bakımına yeni başlayan hemşirelik öğrencilerinin teorik ve uygulamada yaşanan problemlerinin çözülmesinde, akranların öğrenmelerini kolaylaştırmada, bireysel ya da gruplar arası işbirliğini sağlamada kullanılmaktadır. Eşit statüde olanlar arasında etkin yardım ve destek aracılığı ile bilgi ve becerilerin gelişimi akran desteği ile yapılabilmektedir (Wadoodi and Crosby 2002).

Sonuç olarak; bu çalışma akran eğitiminin klinik becerilerin geliştirilmesinde de yararlı bir eğitim stratejisi olabileceğini düşündürmüştür. Bu nedenle klinik beceri eğitiminde akran eğitimi uygulamalarının ve bu alandaki araştırmaların artırılarak deneyimlerin paylaşılması yararlı olacaktır. Akran desteğinin gruplar arasındaki olumlu etkisi hastane uygulamaları planlanırken büyük sınıflar ve küçük sınıfların rotasyon planlarının birlikte yapılmasında da kullanılabilir.

KAYNAKLAR

Açıkgöz K (1992).“İşbirlikçi Öğrenme Nasıl Etkili Olmaktadır?” İşbirlikçi Öğrenme Kuram Araştırma Uygulama, Uğurel Yayıncılık, Malatya

Anderson T, Howe C, Soden R, Halliday J, Low J. (2001). Peer interaction and the learning of critical

thinking skills in further education students.Intrructional Science, 29(1):1-32.

Bandura A(1986). Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Bandura A (1977). Social Learning Theory. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Berkin BJ. (1994). Peer education: Students helping students. In: Cortese P, Middleton K, eds.*The comprehensive health challenge: Promoting health through education*,vol 2. Santa Cruz, California: ETR Associates,709-41.

Boud, D., Cohen, R. & Sampson, J. (2001). Peer learning and assessment, in: D. Boud, R. Cohen,& J. Sampson (Eds) Peer learning in higher education (London, Kogan Page), 67–81.

Daniels H (1999). Special Education Reformed: Inclusion : Beyond Rhetoric? In: "Peer and crossage tutaring and menraTing schemes". Falmer Press, Limited (UK), 204-223.

loane B, Zimmer C. (1993). The power of peer health education.*J Am Coll Health* 41: 241-5.

Jonassen, D. H., Howland, J., Moore, J. & Marra, R. M. (2003) Learning to solve problems with technology: a constructivist approach (Upper Saddle River, NJ, Merrill Prentice Hall).

Nazlı S. (2008). Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programları. 3. Baskı, Savaş Yayınevi, Ankara, 94-98.

Sinclair R.J., Kurdek L.A. (2000). “Psychological, Family and Peer Predictors of Academic Outcomes in First –Through Fifth-Grade Children” Jour. Educational Pschology, 92(3): 449-463.

Sloane B, Zimmer C. (1993). The power of peer health education. *J Am Coll Health*, 41:241-5.

Starting A Peer Group. BACCHUS Network Philosophy: http://www.bacchusgamma.org/starting-a-peer-group.asp

Turner G, Shepherd J. (1999). A method in search of a theory: peer education and health promotion.Health Educ Res., 14(2): 235-47.

Wadoodi A, Crosby JR. (2002). Twelve tip s for peer-assisted leaming: a classic concept revisited. Medical Teacher, 24: 24-44.

Wolf, R.C., Tawfik, L.A., Bond, K.C. (2000). “Peer Education Programs and Social Networksn in Ghana: Methods for Monitoring and Evaluating AIDS Pervention and Reproductive Health Programs Among Adolesents and Young Adults” Journal Health Community, 5(Suppl): 61-80.

BÖLÜM 25

Çevre Eğitimi

THE EFFECTS OF COOPERATIVE LEARNING ACTIVITIES ON 7TH GRADE STUDENTS' ENVIRONMENTAL KNOWLEDGE

[a]Hulya COMERT, [b]Burcin ACAR SESEN

[a]*Mustafa Vasif Karsligil Primary School, ISTANBUL*

[b]*Istanbul University, Hasan Ali Yucel Teacher Training Faculty, Department of Primary Education, ISTANBUL*

hulyacomert@gmail.com

bsesen@istanbul.edu.tr

ÖZET

Sunulan çalışmada, 7. sınıf Fen ve Teknoloji dersi "Çevre Sorunları ve Etkileri" konusuna yönelik geliştirilen işbirlikli öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin çevre bilgi düzeylerine etkisinin araştırılması hedeflenmiştir. Bu kapsamda İstanbul'da rastgele seçilen bir ilköğretim okulundaki iki farklı yedinci sınıftan biri rastgele atama yoluyla kontrol grubu (N=40), diğeri ise deney grubu (N=41) olarak belirlenmiştir. Uygulamalar öncesinde her iki gruba yönlendirilen Çevre Bilgi Testinden (KR-20=0.75) elde edilen veriler, grupların çevre bilgi düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermiştir ($t_{(79)}$=1.91, p >.05). Konunun öğretimi kontrol grubunda, geleneksel yaklaşıma dayalı olarak mevcut Fen ve Teknoloji programına; deney grubunda ise araştırmacılar tarafından geliştirilen işbirlikli öğrenme etkinliklerine göre yürütülmüştür. Uygulamaların ardından her iki gruba uygulanan Çevre Bilgi Testi sonuçları, geleneksel yaklaşıma kıyasla, çalışma kapsamında geliştirilen işbirlikli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin çevre bilgi düzeylerinin artmasında anlamlı düzeyde etkili olduğunu göstermiştir ($t_{(79)}$ = 6.122, p <.05). Bununla birlikte, çevre bilgi düzeylerinde anlamlı değişimlerin saptanmadığı deney grubu öğrencileriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme sonuçları, düşük oranlarda olmakla birlikte öğrencilerin asit yağmurları, ozon tabakası ve sera etkisi konularında literatürle benzer bazı kavram yanılgılarına ve bilgi eksiklerine sahip olduklarını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: *Çevre bilgi düzeyi, çevre eğitimi, işbirlikli öğrenme.*

ABSTRACT

This study aimed to investigate the effects of cooperative learning activities related to "Environmental Problems and Its Effects" in the 7th grade Science and Technology lesson on students' environmental knowledge. In this context, while one of two different classes was randomly determined as control group (N=40), the other was determined as experimental (N=41) group in a randomly selected a primary school in Istanbul. Before the instructions, Environmental Knowledge Test (KR-20=0.75) was applied as a pre-test on both groups. The results showed no significantly differences between experimental and control groups in terms of environmental knowledge ($t_{(79)}$=1.91, p >.05). The instructions were accomplished with traditional science and techlogy curriculum in control group and with newly developed cooperative learning activities in experimental group. After the instructions, the results of the Environmental Knowledge Test, which was applied on both groups as a post-test, showed that cooperative learning activities were significantly effective on increasing of students' environmental knowledge when compared with traditional approach ($t_{(79)}$ = 6.122, p <.05). The semi-structured interviews which were implemented with some students, whose environmental knowledge had nor changed significantly, underlined that some of them had some misconceptions and inadequate knowledge about acid rain, ozone layer and greenhouse effect in low rates.

Keyword: *Cooperative learning, environmental education, environmental knowledge level.*

1. GİRİŞ

Çevre problemleri ile başa çıkmanın en temel yolu bilinçli ve organize bir şekilde, toplumdaki bütün bireylerin eğitiminden geçer (Bozkurt ve Cansüngü, 2002). Çevre ve Orman Bakanlığı'na göre çevre eğitimi; toplumun tüm kesimlerinde çevre bilincinin geliştirilmesi, çevreye duyarlı, kalıcı ve olumlu davranış değişikliklerinin kazandırılması ve doğal, tarihi, kültürel, sosyo-estetik değerlerin korunması ve sorunların çözümünde aktif bir şekilde görev alma olarak tanımlanmıştır (http://www2.cedgm.gov.tr/dosya/cevreatlasi/cevreegitimi.pdf). Çevre eğitimi disiplinler arası bir çalışma alanıdır. Hem bilişsel, hem de duyuşsal alanda amaçları vardır. Bunun yanı sıra bireysel davranışların değişmesi de önemlidir (Budak, 2008; Erten, 2005). Çevre sorunlarının önlenmesinde en çok üzerinde durulan noktalardan biri ise bireylerin bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesidir (Gambro ve Switzky, 1996). Çünkü insanlar genellikle anlayabildikleri şeyleri yapmaktan haz duyarlar, yani bilgiler bireyin bir şeye ilgi duyma ve hoşlanma davranışını doğrudan etkiler (Atasoy ve Ertürk, 2008). Dolayısıyla, çevrebilimciler ve eğitimciler çevre bilgisinin önemine karşı daha duyarlı davranmaktadırlar (Gambro ve Switzky, 1996). *Çevre bilgisi;* çevreye ait sorunlar, bu sorunlara aranan çözüm yolları, ekolojik alandaki gelişmeler ve doğa hakkındaki tüm bilgiler demektir (Erten, 2005). Çevre bilgisinin en doğru ve etkin bir şekilde verilebileceği yer ise örgün eğitimdir. Ancak, çevre eğitiminden uzun vadede başarı bekleyebilmek için öğretmen merkezli öğretim yerine, öğrenci

merkezli aktif öğrenmeyi çevre için eğitimin merkezine yerleştirmek gerekmektedir (Bülbül, 2007). Öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinden biri de işbirlikli öğrenmedir.

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme sürecidir (Açıkgöz, 2008). İşbirlikli öğrenmede grup içerisindeki her bir üyenin öğrenme düzeyini en üst seviyeye çıkarmak, üyeler arasındaki heterojen olan bilişsel gelişim düzeyini homojen hale dönüştürmek, grup üyeleri arasındaki ilişkileri pozitif yönde geliştirmek ve öğrencilere bir işi birlikte başarma duygusunu kazandırmak amaçlanan kriterlerden bazılarıdır (Poyraz, 2005). İşbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısı ve tutumları üzerindeki olumlu etkilerinin yanı sıra, sözel iletişim becerilerini ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesi, öğrenmeye karşı motivasyonu arttırması, demokratik yaşama alışkanlığı kazandırması, çağdaş öğrenme-öğretme anlayışının uygulanmasına elverişli olması gibi pek çok faydası vardır (Gömleksiz, 1993; Bilgili, 2008; Bülbül, 2007; Açıkgöz, 1992; Senemoğlu, 2001, Akt: Timur, 2006). Bu nedenle öğrencilerin, yaparak yaşayarak, birebir aktif katılımlarıyla gerçekleştirdikleri işbirlikli öğrenme etkinliklerinin, çevre sorunları, çevre sorunlarının oluşumu ve engellenmesi konularını öğrenmelerinde ve öğrendikleri bu bilgileri davranışa dönüştürmelerinde etkili olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, işbirlikli öğrenme etkinlikleriyle gerçekleştirilecek çevre sorunlarına yönelik ders ile öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerinin yanı sıra sosyal özelliklerinin de olumlu yönde gelişeceğine inanılmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Çevre eğitimine yönelik yapılan çalışmalar, öğrencilerin çevre ve çevre sorunlarına yönelik bilgi düzeylerinin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir (Erten, 2007; Kılınç, Stanisstreet ve Boyes, 2008; Bozkurt ve Cansüngü, 2002; Khalid, 2001; Bozkurt ve Aydoğdu, 2004). Günümüzde çevre eğitimi konusundaki gerek ulusal gerekse uluslar arası düzeydeki çalışmalar incelendiğinde, ağırlıklı olarak öğrencilerin çevreye karşı tutumlarının ve bilgi düzeylerinin araştırıldığı, çevre ve çevre sorunlarının öğrenilmesi amacıyla program geliştirme çalışmalarının ise oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu noktadan hareketle, sunulan çalışmada, 7. sınıf Fen ve Teknoloji dersi "Çevre Sorunları ve Etkileri" konusuna yönelik geliştirilen işbirlikli öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin bilgi düzeylerine etkisinin araştırılması hedeflenmiştir. Çalışmanın problem cümlesi, "İşbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin, "Çevre Sorunları ve Etkileri" adlı konudaki bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı bu araştırmada, çalışma grubunu İstanbul'daki rastgele seçilen bir ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Uygulamalar için rastgele atama yoluyla bir şube deney, bir şube de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma, deney grubunda 41, kontrol grubunda 40 öğrenci olmak üzere toplam 81 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Deney grubunda işbirlikli öğrenme gruplarının oluşturulması aşamasında, öğrencilerin çevre bilgi ön-testinden aldıkları puanlar ve cinsiyetleri dikkate alınarak tabakalı rastgele örneklem tekniğiyle, yedi işbirlikli öğrenme grubu oluşturulmuştur. Son olarak, olumlu bağımlılığı sağlayabilmek için grup üyelerine çeşitli roller (özetleyici, malzemeci, destekleyici, gözlemci, yazıcı, kontrol edici) verilmiş ve bu rollerin dönüşümlü olarak dağıtılmasına özen gösterilmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında, öğrencilerin "Çevre Sorunları ve Etkileri" konusundaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla 23 çoktan seçmeli maddeden oluşan Çevre Bilgi Testi (ÇBT) geliştirilmiştir. Testin kapsam geçerliğinin sağlanmasında belirtke tablosundan yararlanılmış ve iki Fen ve Teknoloji öğretmeni, bir öğretim üyesi olmak üzere toplam üç uzmandan görüş alınmıştır. Testin görünüş geçerliği ise uzman görüşü doğrultusunda saptanmıştır. Hazırlanan testin pilot uygulaması 110 sekizinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiş ve madde analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde "Lertap" programı kullanılmıştır. Analizden elde edilen bulgular, maddelerin güçlüklerinin ve ayırt edicilik indekslerinin istenilen düzeyde olduğunu ve testin güvenirliğinin yeterli olduğunu göstermiştir. Çoktan seçmeli 23 sorudan oluşan "Çevre Bilgi Testi"nin KR-20 güvenirlik katsayısı 0.75 olarak saptanmıştır. Ölçme aracından alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 23 olarak belirlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki bazı öğrencilerinin uygulama sonrasında çevre bilgi testindeki sorulara verdikleri yanıtların nedenlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır.

2.3. Uygulanma Süreci

Kontrol grubunda "Çevre Sorunları ve Etkileri" adlı konunun öğretimi, geleneksel yaklaşıma dayalı olarak mevcut Fen ve Teknoloji programı kapsamında, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından dağıtılan 2009 basımlı Öğretmen Kılavuz, Öğrenci Ders ve Öğrenci Çalışma kitapları eşliğinde yürütülmüştür. Derslerin işlenişinden önce öğrencilere süreç hakkında bilgi verilmiş ve ardından ÇBT ön test olarak uygulanmıştır. Konunun işlenişi, Öğretmen Kılavuz kitabındaki yönergelere dayalı olarak araştırmacı tarafından sınıf ortamında yürütülmüştür. Bu süreçte, mevcut programda bulunan deney, rol oynama, altı şapkalı düşünme, grup çalışması ve düz anlatım gibi çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılarak hava kirliliği, sera etkisi-küresel ısınma, ozon tabakasının incelmesi, asit yağmurları, su kirliliği, toprak kirliliği ve nükleer kirlilik konuları ele

alınmıştır. Kontrol grubu ile 8 ders saati (1 ders saati 40 dakikadır) uygulama yapılmıştır. Derslerin işlenişinden sonra ÇBT son test olarak verilmiş ve değerlendirmeler yapılmıştır.

Deney grubunda ilgili konunun öğretimi, araştırmacılar tarafından geliştirilen işbirlikli öğrenme etkinliklerine göre yürütülmüştür. Bu kapsamda, her iki grupta aynı kazanımlar dikkate alınarak hava kirliliği, sera etkisi-küresel ısınma, ozon tabakasının incelmesi, asit yağmurları, su kirliliği, toprak kirliliği ve nükleer kirlilik konuları işlenmiştir. Etkinliklerin öğrenci seviyesine uygunluğunu ve kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla, iki Fen ve Teknoloji öğretmeni ve bir öğretim üyesi olmak üzere toplam üç uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanların görüşlerine göre gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra etkinlikler bir bütün haline getirilerek öğrenciler için "Öğrenci Etkinlik Kitabı" ve öğretmenler için "Öğretmen Rehber Kitabı" hazırlanmıştır. Uygulamaya başlamadan 1 hafta önce deney grubu öğrencilerine işbirlikli öğrenme yöntemi ve birlikte öğrenme tekniği hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Öğrencilere, hem bireysel hem de grup olarak kendilerinden beklenenlerin ve birbirlerine karşı sorumluluklarının neler olduğu, çalışmalarının nasıl değerlendirileceği ile araştırma sürecine ilişkin önemli noktalar belirtilmiştir. Ardından öğrencilere, ÇBT ön-test olarak uygulanmış ve değerlendirilmiştir. Dersler, araştırmacılar tarafından hazırlanan ders planlarına göre, Fen ve Teknoloji laboratuarında yürütülmüştür. Uygulama süresince video kaydı yapılarak değerlendirmenin daha güvenilir olması sağlanmıştır. Her etkinlikten sonra rastgele seçilen bir öğrenciye grup çalışmasıyla ilgili sorular sorularak bireysel değerlendirme sağlanmıştır. Grup değerlendirmesinin sağlanması sırasında video kayıtları izlenerek, öğrencilerin rollerine uygun davranması, birbirlerinin öğrenmesine yardım etmesi, başkalarını dinleme, sosyal beceriler gibi kriterler göz önüne alınmıştır. Her etkinlikten sonra başarılı olan gruplara grup ödülü verilmiştir. Deney grubu ile 9 ders saati (1 ders saati 40 dakikadır) uygulama yapılmıştır. Derslerin işlenişinden sonra ÇBT son-test olarak yeniden uygulanmıştır. ÇBT'ye göre bilgi düzeylerinde anlamlı değişimler saptanmayan beş deney grubu öğrencisiyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci sonunda deney grubu öğrencilerine ödül olarak araştırmacı tarafından hazırlanan "Çevre Eğitimi Başarı Belgesi" verilmiştir.

3. BULGULAR

"İşbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin, "Çevre Sorunları ve Etkileri" adlı konudaki bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?" şeklindeki problemi çözme amacıyla ÇBT konunun öğretiminden önce ve sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Elde edilen veriler üzerinde uygulanan Shapiro-Wilks testi sonuçları, deney ve kontrol gruplarının çevre bilgi ön ve son

testlerinden elde ettikleri puanların normal dağılım gösterdiğini ortaya çıkarmıştır (p >.05). Bu durum veriler üzerinde t-testi yapılabileceğini göstermektedir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin çevre bilgi düzeyi ön test puan ortalaması 9.03; deney grubundaki öğrencilerin ise 10.22'dir. Deney ve kontrol gruplarının çevre bilgi düzeyi ön test ortalamaları arasında bir farkın olup olmadığını test etmek için bağımsız gruplarla ilgili kullanılan t-testi işe koşulmuştur. Buna göre, deney ve kontrol gruplarının çevre bilgi düzeyi ön test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark saptanmamıştır ($t_{(79)} = 1.91$, $p > .05$). Bu verilere dayanarak, uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının çevre bilgi düzeyleri açısından denk oldukları kabul edilmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi ÇBT İlişkisiz Grup t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	SS	Sd	t	p
Kontrol	40	9.03	2.76			
				79	1.91	.060
Deney	41	10.22	2.86			

Konunun öğretiminden sonra öğrencilerin çevre bilgi düzeyindeki değişimleri belirleme amacıyla, ÇBT konu bitiminde her iki gruba yeniden uygulanmıştır. Tablo 2'de görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ÇBT'den elde ettikleri ortalama puan 9.03 iken, uygulama sonrasında 11.37'ye yükselmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin bilgi düzeyinde saptanan bu artışın anlamlılığını belirleme amacıyla işe koşulan bağımlı gruplarla ilgili kullanılan t-testi sonuçları, ön ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermiştir ($t_{(39)} = 12.74$, $p < .05$).

Tablo 2. Kontrol Grubunun Uygulama Öncesi ve Sonrası ÇBT İlişkili Grup t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	X	SS	sd	t	p
Ön test	40	9.03	2.76			
				39	12.74	.000
Son test	40	11.37	3.22			

Benzer şekilde deney grubundaki öğrencilerin ÇBT'den elde ettikleri ortalama puan, 10.22'den 16.32'ye yükselmiştir (Tablo 3). Deney grubu öğrencilerinin bilgi düzeyinde saptanan bu artışın anlamlılığını belirleme amacıyla işe koşulan bağımlı gruplarla ilgili kullanılan t-testi sonuçları, ön ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermiştir ($t_{(40)} = 11.32$, $p < .05$).

Tablo 3. Deney Grubunun Uygulama Öncesi ve Sonrası ÇBT İlişkili Grup t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	X	SS	sd	t	p
Ön test	41	10.22	2.84			
				40	11.32	.000
Son test	41	16.32	3.99			

ÇBT ön ve son test t-testi sonuçları, konunun öğretiminden sonra her iki grubun ortalama puanlarının anlamlı düzeyde arttığını ortaya koymuştur. Bu nedenle, ön-test sonuçlarına göre ortalama puanları

arasında anlamlı farklılık saptanmayan deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasındaki ortalama puanlarının istatistiksel olarak karşılaştırılması amacıyla bağımsız gruplarla ilgili kullanılan t-testi işe koşulmuştur. Tablo 4'de sunulan sonuçlar, son-test ortalama puanı 11.37 olan kontrol grubu ile son-test ortalama puanı 16.32 olan deney grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermiştir ($t_{(79)} = 6.122$, $p < .05$).

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası ÇBT İlişkisiz Grup t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	SS	sd	t	p
Kontrol	40	11.37	3.22			
				79	6.122	.000
Deney	41	16.32	3.99			

Deney grubunda ÇBT son test puanı ön test puanından düşük olduğu tespit edilen 5 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin asit yağmurlarının küresel ısınmaya neden olduğunu, ozon tabakasının delindiğini düşündüklerini, hava kirliliği ile su kirliliği arasındaki ilişkilendirmeleri yapamadıklarını, sera etkisini açıklamakta zorlandıklarını, ozon tabakasının görevini kavrayamadıklarını ortaya koymuştur.

4. TARTIŞMA

Kontrol ve deney gruplarının uygulama öncesinde gerçekleştirilen Çevre Bilgi Testinden (ÇBT) elde ettikleri ortalama puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t_{(79)} = 1.91$, $p > .05$). Konunun öğretiminden sonra uygulanan ÇBT'den elde edilen sonuçlara göre, işbirlikli öğrenme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubu ($t_{(40)} = 11.32$, $p < .05$) ve programdaki mevcut etkinliklerin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin ($t_{(39)} = 12.74$, $p < .05$) çevre bilgi düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığı belirlenmiştir. Bu durum, MEB tarafından yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak yeniden düzenlenen Fen ve Teknoloji Ders programı kapsamındaki etkinliklerin, kontrol grubu öğrencilerinin çevre bilgi düzeylerini arttırmada etkili olduğunu göstermiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin akademik başarılarına olan etkilerine yönelik gerçekleştirilen araştırmalar da bu bulgularla paralellik göstermektedir (Öznacar, 2005; Becker ve

Mousiniyet, 2004; Lord, 1991). Her iki grubun bilgi düzeylerindeki artış kıyaslandığında ise, çalışma kapsamında geliştirilen işbirlikli öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin ÇBT son testinden elde ettikleri puanların anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($t_{(79)} = 6.122$, $p < .05$). Bu bulgulardan hareketle, araştırmacılar tarafından geliştirilen işbirlikli öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin çevre bilgi düzeylerini artırmada mevcut programa göre anlamlı düzeyde daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer olarak Acar ve Tarhan (2008), Bilgili (2008), Atasoy ve diğ. (2007), Bülbül (2007), Kıncal ve diğ. (2007), Ergün (2006), Bilgin ve Geban (2004), Gillies (2004), Vaughan (2002), Kasap (1996), Lampe ve Rooze (1996) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar da işbirlikli öğrenmenin, öğrencilerin başarılarını arttırmada anlamlı düzeyde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Diğer yandan Ergin (2007) sunduğu tez çalışmasında, 6. sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersindeki başarılarını arttırması açısından işbirlikli öğrenme yöntemi ile uygulanmakta olan Fen ve Teknoloji programı arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Son test puanı ön test puanından düşük olan beş deney grubu öğrencisiyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ise, öğrencilerin düşük oranlarda olmakla birlikte asit yağmurları, ozon tabakası ve onun işlevi, egzoz gazları ve sera etkisi konularında literatürle benzer olarak bazı kavram yanılgılarına ve eksik bilgilere sahip olduklarını göstermiştir (Bozkurt ve Cansüngü, 2002; Darçın ve diğ., 2006; Boyes ve Stanisstreet, 2001; Bostrom ve diğ., 1994; Avcı ve Darçın, 2009; Khalid, 2001; Selvi, 2007; Oluk ve Oluk, 2007; Kalıpcı ve diğ., 2009; Boyes ve Chambers, 1995; Bozkurt ve Aydoğdu, 2004; Pekel ve Özay, 2005; Lesson ve diğ., 1997).

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara dayanarak şu öneriler sunulmuştur:

1. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin verimli bir şekilde uygulanabilmesi için sınıf mevcutlarında gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
2. MEB tarafından hazırlanan yedinci sınıf Fen ve Teknoloji Ders Kitabı'ndaki hatalı ve eksik bilgilerin giderilerek, öğrencilerin hem duyuşsal hem de bilişsel gelişimini sağlayacak işbirlikli öğrenme etkinlikleri geliştirilerek uygulamaya sunulmalıdır.
3. İnsan hayatında oldukça önemli bir yere sahip olan çevre eğitimine okul öncesi dönemden itibaren gerekli önemin verilerek, öğrencilerin çevre okuryazarı bireyler olmaları sağlanmalıdır.

Teşekkür

Bu çalışma İstanbul Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Yürütücü Sekreterliğinin 4572 numaralı tez projesi ile desteklenmiştir.

KAYNAKLAR

Acar, B. (2008). *Lise Kimya "Asitler ve Bazlar" Konusunda Yapılandırmacılığa Dayalı Bir Aktif Öğrenme Uygulaması*. (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli Öğrenme: Kuram Araştırma Uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.

Açıkgöz, K. Ü. (2008). *Aktif Öğrenme.* İstanbul: Biliş Gelişimin Coşkusu.

Atasoy, B., Genç, E., Kadayıfçı, H. ve Akkuş, H. (2007). 7. Sınıf Öğrencilerinin Fiziksel ve Kimyasal Değişmeler Konusunu Anlamalarında İşbirlikli Öğrenmenin Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*, 12-21.

Atasoy, E. ve Ertürk, H. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Alan Araştırması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 10* (1), 105-122.

Avcı, D. E. ve Darçın, E. S. (2009). Investigation of Eight Grade Students' Knowledge Level about Global Environmental Problems. *Eurasian Journal of Physics and Chemistry Education, 1* (2), 93-98.

Becker, H. K. ve Mousiniyet, S. (2004). A Comparison of Student's Achievement and Attitudes Between Constructivist on Traditional Clasroom Environment in Thlaind Vocational Electronic Programs. *Journal of Vocational Education Research, 29,* 133-153.

Bilgili, S. (2008). *İlköğretim 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Çevre Konularının Öğretiminde, Yapılandırmacı Yaklaşıma Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Erişine Etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bilgin, İ. ve Geban, Ö. (2004). İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Cinsiyetin Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adylarının Fen Bilgisi Dersine Karşı Tutumlarına, Fen Bilgisi Öğretimi I Dersindeki Başarılarına Etkisinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26,* 9-18.

Bostrom, A., Morgan, M. G., Fischhoff, B. ve Read, D. (1994). What Do People Know About Global Climate Change?. *Risk Analysis, 14* (6), 959-970.

Boyes, E., Chambers, W. (1995). Trainee Primary Teachers' Ideas About the Ozone Layer. *Environmental Education Research, 1* (2), 133-145.

Boyes, E., Stanisstreet, M. (2001). School Students' Ideas about the "Greenhouse Effect" a Decade On. *Canadian Journal of Environmental Education, 6,* 77-101.

Bozkurt, O. ve Aydoğdu, M. (2004). İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin "Ozon Tabakası ve Görevleri" Hakkındaki Kavram Yanılgıları ve Oluşturma Şekilleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 12* (2), 369-376.

Bozkurt, O. ve Cansüngü, Ö. (2002). İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Eğitiminde Sera Etkisi İle İlgili Kavram Yanılgıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23,* 67-73.

Budak, B. (2008). *İlköğretim Kurumlarında Çevre Eğitiminin Yeri ve Uygulama Çalışmaları.* (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Bülbül, Y. (2007). *Ortaöğretim Çevre ve İnsan Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Çevreye Yönelik Tutumlara ve Erişiye Etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Darçın, E. S., Bozkurt, O., Hamalosmanoğlu, M. ve Köse, S. (2006). Determination of Elementary Students' Level of Knowledge and Misconceptions about Greenhouse Effect. *Internatinal Journal Of Environmental and Science Education, 1* (2), 104-115.

Ergin, M. (2007). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Konularının Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısı ve Tutumlarına Etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Ergül, S., Ergül, S. ve Küçüközer, H. (2002). Türkiye'deki İlköğretim Okullarında 8. Sınıf Fen Bilgisi Dersi Uygulamaları: Elementlerden Bileşik Oluşumunun Gösterilmesi İçin Yeni Bir Deneysel Yöntem. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23,* 104-107.

Ergün, A. (2006). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim Sekizinci Sınıf Fen Öğretimine Etkileri.* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Erten, S. (2005). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarında Çevre Dostu Davranışların Araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28,* 91-100.

Erten, S. (2007). Çevre Eğitimi ve Çevre Bilinci Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır?. *Çevre ve İnsan Dergisi, 70,* 1-13.

Gambro, J. S. ve Switzky, H. N. (1996). A National Survey of High School Students' Environmental Knowledge. *Journal of Environmental Education, 27* (3), 28-33.

Gillies, R. M. (2004). The Effects of Cooperative Learning on Junior High School Students During Small Group Learning. *Learning and Instruction, 14,* 197-213.

Gömleksiz, M. (1993). *Kubaşık Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Erişiye Etkisi.* (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184170e.pdf

http://www.epa.gov/acidrain/education/teachersguide.pdf

Kalıpçı, E., Yener, Y. ve Özkadif, S. (2009). The Opinions of Teacher Candidates about Global Warming, Greenhouse Effect and Ozone Layer. *World Applied Sciences Journal, 7* (1), 67-75.

Kasap, H. (1996). *İşbirlikli Öğrenme, Fen Başarısı, Hatırda Tutma, Öğrenci Yüklemeleri ve işbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim.* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Khalid, T. (2001). Pre-Service Teachers' Misconceptions Regarding Three Environmental Issues. *Canadian Journal of Environmental Education, 6,* 102-120.

Kılınç, A., Stanisstreet, M. ve Boyes, E. (2008). Turkish Students' Ideas about Global Warming. *International Journal of Environmental & Science Education, 3* (2), 89-98.

Kıncal, R. Y., Ergül, R. ve Timur, S. (2007). Fen Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yöneminin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32,* 156-163.

Lampe, J. R. ve Rooze, G. E. (1996). Effects of Cooperative Learning Among Hispanic Students in Elementary Social Studies. *Journal of Educational Research, 89* (3), 187-191.

Lesson, E., Stanisstreet, M. ve Boyes, E. (1997). Children's Ideas About The Environmental Impact of Cars: A Cross Age Study. *International Journal of Environmental Studies, 52,* 89-103.

Lord, T. R. (1999). A Comparison Between Traditional and Constructivist Teaching in Environmental Science. *Journal of Environmental Education, 30* (3), 22-27.

Oluk, E. A. ve Oluk, S. (2007). Yüksek Öğretim Öğrencilerinin Sera Etkisi, Küresel Isınma ve İklim Değişikliği Algılarının Analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 22,* 45-53.

Öznacar, M. D. (2005). *İlköğretim Fen Bilgisi Dersi Biyolojik Çeşitlilik, Çevre Kirliliği ve Erozyon Konularının Yapıcı (Constructivist) Öğrenme Kuramına Göre Öğretiminin, Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Pekel, F. O. ve Özay, E. (2005). Turkish High School Students' Perceptions of Ozone Layer Depletion. *Applied Environmental Education & Communication, 4,* 115-123.

Poyraz, S. (2005). *İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersi Öğretiminde Kullanılan Aktif Öğretim Modellerine Uygun Ölçme-Değerlendirme Tekniklerinin Belirlenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.

Roa, M. L. (2009). *Environmental Science Activities Kit (Grades 7-12)* (2. Baskı). San Francisco: Jossey-Bass.

Selvi, M. (2007). *Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Çevre Kavramları İle İlgili Algılamalarının Değerlendirilmesi.* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Timur, S. (2006). *İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Vaughan, W. (2002). Effects of Cooperative Learning on Achievement and Attitude Among Students of Color. *Journal of Educational Research, 95* (6), 359-364.

Yeşil Kutu Eğitim Seti. (2007). Türkiye: X-press Baskı. ISBN: 978-963-9638-17-4.

ÇEVRE SİVİL TOPLUM KURULUŞLARININ İLKÖĞRETİM DÜZEYİNDE GERÇEKLEŞTİRDİĞİ ÇEVRE EĞİTİMLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATING THE CHARACTERISTICS OF THE ENVIRONMENTAL NON-GOVERNMENTAL ORGANISATIONS' ENVIRONMENTAL EDUCATION PROGRAMMES AT PRIMARY LEVELS

Nermin Banu SÜER SATILMIŞ

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, İstanbul/TÜRKİYE

Hamza AKENGİN

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü,

Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul/TÜRKİYE

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, İstanbul'da bulunan Çevre Sivil Toplum Kuruluşlarının (ÇSTK), ilköğretim düzeyinde yaptıkları çevre eğitimi çalışmalarını tespit etmek ve bu çalışmaların eğitim öğretim faaliyetlerine yaptığı katkıyı belirlemek ve incelemektir.

Belirlenen amaç doğrultusunda; Çevre Sivil Toplum Kuruluşları tarafından ilköğretim düzeyinde verilen eğitimlerin amaçları, yapıldığı yerler, düzenlenme zamanları, finansman kaynakları ile eğitimde kullanılan materyaller, yaşanan sıkıntılar ve ilköğretim programının etkisi, eğitimleri veren kişilerin niteliklerine göre incelenmiştir. Aynı zamanda ÇSTK'lar tarafından eğitim verilecek grupların nasıl belirlendiği, ilköğretim okullarından verilen eğitimlere ilişkin aldıkları geribildirimler incelenmiştir.

Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler, İstanbul'da bulunan 19 Çevre Sivil Toplum Kuruluşuyla 15.04.2009 ile 28.07.2009 tarihleri arasında, ÇSTK'ların proje koordinatörleri, eğitim ve halka ilişkiler sorumluları ile görüşme yapılarak elde edilmiştir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, İstanbul'da bulunan ve ilköğretim düzeyinde çevre eğitimi yapan ÇSTK sayısının az olmasına karşın, ilköğretim öğrenci ve öğretmenlerine çevre eğitimi konusunda hem destek oldukları hem de çeşitli olanaklar yarattıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan ÇSTK'ların öğrenci ve öğretmenlere sundukları olanaklara, sağladıkları desteklere ve hedeflerine bakılarak, gelecekte yaşanabilir sağlıklı bir çevre için, daha çok ÇSTK'nın ilköğretim düzeyinde eğitim vermesi gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: *Çevre, Çevre Eğitimi, Sivil Toplum Kuruluşları, İlköğretim.*

ABSTRACT

The aim of this research was to identify and investigate the activites about environment education which were organised by Environmental NGOs in primary school level and to determine these activities' contributions to teaching-learning process.

In the context of this aim; goals, places, times, finance resources and materials of the education that was held by environmental NGOs were investigated with respect to qualifications of educators and, difficulties that were experienced during this education were presented besides primary school curriculums' effects on it. It was also examined that how these environmental NGOs determine the groups who they gave this education, what were the feedbacks of primary schools about this education and activities that were done by NGOs collectively.

Survey method was used in this research. Data were collected from project coordinators and education and public relations representatives of 19 environmental NGOs in İstanbul through interviews from 15.04.2009 to 28.07.2009.

Semi-structured interview technique was used because of its advantages in the context of expression easiness and getting detailed information. Data was analysed through descriptive and content analysis. Participants' answers were converted into quantitative data. Tables were generated including frequencies and percentages and were interpreted.

In the light of data, it was found that environmental NGOs have contributed to primary school students' and teachers' about environment education and they have created different opportunities although their numerical limitations. It can be said by looking at these opportunities that more environmetal NGOs must give education in primary school level for a healty environment.

It was thought that, with the increase of the number and activities of these NGOs, interest towards environment might rise and, this might contribute to NGOs by solving their problems like indiference and financial inadequacy.

Keywords: *Environment, Environmental Education, Non-Governmental Organisations, Primary Level.*

1.GİRİŞ

Yaşadığı alanı daha iyi ve güzel bir dünya yaratma amacıyla sürekli olarak geliştirme, değiştirme çabası içinde olan insanın, yerleşik hayata geçip, küçük şehirler kurmaya başladığı dönemlerde çevreye yaptığı müdahaleler doğa tarafından bertaraf edilebiliyordu. Zaman içerisinde insan nüfusunun çoğalması, ticaretin gelişmesi, teknolojinin ilerlemesiyle, yaşam kalitesi yükselmiş ve daha geniş yaşam alanlarına ihtiyaç doğmuştur. Bu ihtiyacı karşılayabilmek arzusuyla gerçekleştirilen eylemlerin doğaya vereceği zararlar ise çevreyle ilgili sorunlar ciddi bir şekilde ortaya çıktığında anlaşıldı ve doğanın sınırsız bir kaynak olmadığı fark edildi. Bugün ilerleme adına yapılan faaliyetlerin doğa üzerindeki etkileri hesaplanmadığından, doğal dengenin değişimiyle ortaya çıkan çevre kirliliği en önemli küresel sorunlardan biri olmuştur.

Canlıları özellikle de insanları etkileyen ve onlardan etkilenen şartların tamamı olarak çevre (Görmez, 2007), uluslararası boyutta ilk kez 1972 yılında Stockholm'de yapılan içlerinde Türkiye'nin de bulunduğu 113 ülkenin bir araya geldiği Birleşmiş Milletler Çevre Konferansı'nda ele alınmıştır (Hotinli, 2002). Stockholm Konferansında belirlenen öneriler doğrultusunda yapılan çalışmalarla çevre eğitiminin yetersiz yanları ortaya çıkartılmış ve bunlara çözüm getirebilmek amacıyla 1977 yılında Tiflis'te "Hükümetler Arası Çevre Eğitim Konferansı" düzenlenmiştir. Konferansta başarılı bir çevre eğitiminin insanları sorumluluk, bilgi, deneyim, tutum, beceri ve katılımda daha iyi bir duruma taşıması gerektiği üzerinde durulmuş ve bu doğrultuda şekillenen Tiflis Bildirgesi'nde çevre eğitiminin hedefleri, esasları belirlenmiştir. Belirlenen hedef ve esaslar şu anda da uygulanan bazı çevre eğitim programlarında temel kabul edilmesi bakımından önemlidir (Ünal ve Dımışkı, 1999). Türkiye'de de 1970 yılından sonra, çevreyle ilgili teşkilatlanmalar başlamış, 1982'de de "Çevre Hakkı" temel hak ve ödevlerden biri olarak Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda yer almıştır (Erim, 1992). 1972-1977 yıllarını kapsayan, III. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda çevreye ilk kez bir bölüm ayrılmış (Keleş, Hamamcı, Çoban, 2009), 1994'deki VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda, çevre eğitimi ile ilgili düzenlemeler yer almış ve özel ihtisas komisyonunun çevre başlığı altında 1994'de hazırladığı bu raporda, doğa olayları hakkında bilgili, yakın çevresini tanıyan ve koruyan, doğal çevrenin özeliklerini bozmadan sosyal faaliyetlerde bulunan ve çevre sorunlarını tanıyıp çözebilen bireylerin yetişmesi amaçlanmıştır (DPT, 1997).

Çevre kirliliğinin artmasıyla çevre bilincine sahip bireylerin yetiştirilmesi önem kazanmıştır. Gelişebilir, sürdürülebilir çevre için gerekli olan çevre eğitimi; kültürel birikimi sağlamak, çevre, çevre sorunlarının çözümü ve sorumlu oldukları alanlarda çocuklara bilgi vermek amacını içermektedir (Morgil, Yılmaz ve Cingör, 2002). Türkiye'de ilköğretim düzeyinde çevre eğitimi ağırlıklı olarak Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi dersleri aracılığıyla verilmektedir. 2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim programıyla ezbercilikten uzak, eğlenceli bir biçimde bilgi ve becerilere öncelik verilerek davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın programda yaptığı bu düzenlemelerle ilgili yapılan araştırmalar, çevre içerikli konuların yoğunlaştığını ve yeni ilköğretim programında konuların arttırılarak diğer derslere de dağıtıldığına işaret etmekte ve daha yeterli bir hale getirildiğini belirtmektedir (Bıkmaz ve Abken, 2007; Alım 2006).

20. yüzyılın ortalarından sonra, dünyada çevre ve çevre kirliliğine gösterilen ilginin temel sebeplerini Keleş, Hamamcı, Çoban şöyle açıklamıştır (2009):

1. Bilim dallarının çevreye ilgi göstermesi sonucu, çevre sorunları, çevre sorunlarının sebepleri, çevre ve insan ilişkisine bilimsel ve toplumsal ilginin yönelmesi,
2. Toplumsal yıkımla sonuçlanan çevre kirliliklerin yaşanmasıyla, kirliliğin insan sağlığını, hayatını ve geleceğini ciddi şekilde etkileyeceğinin görülmesi,
3. Kaynak kıtlığına bağlı olarak doğal kaynaklara ulaşmada ve korumada maliyetlerin artması sonucu üretici ve tüketicilerin çevresel konularla ilgilenmeye başlaması,
4. Besin maddelerinin dünyadaki dağılımında görülen dengesizlikler ve bazı siyasal ve sosyal hareketlerin çevre ile ilgilenmeye başlaması.

Günümüzde demokrasinin vazgeçilmez bir parçası olan, insani yardım, çevre, edebiyat, eğitim, denizcilik, sağlık, spor, sanat gibi pek çok alanda faaliyet gösteren Sivil Toplum Kuruluşları (STK), dünyada hem çevre kirliliğine dikkat çekilmesi konusunda, hem de çözüm üretilmesinde önemli bir yere sahiptir. 20. yüzyılın ortalarından sonra çevre ve sağlık sorunları, göç, bölgesel çatışmalar gibi küresel nitelikteki sorunların ortaya çıkması, küresel ortak eylemlerle hareket gereğini doğurmuş ve STK'ların gündeme gelmesine neden olmuştur. STK'ların küresel olarak önem kazanmasının bazı temel nedenlerini Göymen (2010) şöyle ifade etmektedir:

- İnsan hakları, çevre korunması, adalet gibi konuların standartlarının belirlenmesinde STK'lar önemli bir yer tutmakta,
- STK'lar deprem, nükleer kazalar gibi insan kaynaklı olan ya da olmayan afetlerde önemli görevler üstlenmekte,
- STK'lar devletlere göre, halka daha yakın olabilecek şekilde ve etkin biçimde çalışabilmektedir.

Türkiye'de faaliyet alanı çevre olan Sivil Toplum Kuruluşlarının (ÇSTK) %76'sı son 12 yılda kurulmuştur (Yazgan, 2000). ÇSTK'lardaki asıl gelişim, Türkiye'nin 1972 yılında Stockholm'de yapılan Dünya İnsan Çevre Konferansı'na katılmasıyla ve 1970'lerden sonra özellikle büyük kentlerde (Ankara'daki hava kirliliği gibi) çevre sorunlarının başlamasıyla olmuştur (Keleş, Hamamcı, Çoban, 2009). Bu gelişim ve artış çoğunlukla İstanbul ve Ankara'da olmuştur. Paker ve Baykan'ın (2008) yaptığı araştırmaya göre en çok ÇSTK İstanbul, Ankara ve İzmir'de bulunmaktadır. ÇSTK'larının çevre konusunda verdikleri bilgiler, yapmış oldukları eğitimler çevre bilincinin uyandırılmasında önemli bir yere sahiptir. ÇSTK'lar çevre bilincinin kazandırılması, çevrenin korunması gibi amaçlarla sempozyumlar, konferanslar düzenlemekte; kitap, broşür, dergi, gazete gibi ürünler yayımlanmaktadır. Sürdürdükleri çalışmaların ise, daha çok koruma ve bilinçlendirmeye yönelik olduğu tespit edilmiştir (Atauz, 2000).

Çevre sorunlarının artmasıyla, doğayı tanıyan ve çevresini koruma bilincine sahip bireylerin yetişmesi ve STK'lar küresel olarak önem kazanmıştır. Bu nedenlerle çevre eğitimi veren ÇSTK'larının çalışmaları tespit edilerek, analizi yapılmak istenmiş ve Çevre Sivil Toplum Kuruluşlarının (ÇSTK) ilköğretim düzeyinde yaptıkları çevre eğitimi çalışmaları incelenmiştir.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada, İstanbul'da bulunan 19 ÇSTK'nın (EK) ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimlerinin özelliklerini tespit edip, değerlendirmek hedeflendiğinden genel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini, İstanbul ilinde ilköğretim düzeyinde faaliyet gösteren ÇSTK'lar oluşturmaktadır. İstanbul'da tespit edilebilen 86 ÇSTK' dan, ilköğretim düzeyinde çevre eğitim faaliyetleri düzenlediği anlaşılan ve araştırmacı ile görüşmeyi kabul eden 19 ÇSTK örneklemi oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama çalışmalarından önce araştırma konusuna yönelik olarak yapılan çalışmalar incelenmiştir. İlgili çalışmaların incelenmesi sonucunda elde edilen bulgularla araştırmanın kuramsal yapısı oluşturulmuş ve görüşmecilere kendini ifade etmede kolaylık, derinlemesine bilgi sağlama avantajları nedeniyle yarı yapılandırılmış görüşme uygulanmıştır. Görüşmeler, araştırmacının kendisi tarafından, 15/04/2009 - 28/07/2009 tarihleri arasında, ÇSTK'ların proje koordinatörleri, eğitim ve halka ilişkiler sorumluları ile yapılmıştır. Elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Görüşmecilerden alınan cevaplar, önce sayısal verilere dönüştürülmüş sonra bunların frekans ve yüzde dağılımını gösterilen tablolar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır.

Bu araştırmada, faaliyet alanı çevre olan ve İstanbul'da bulunan ÇSTK'ların ilköğretim seviyesindeki çevre eğitimi çalışmalarının özelliklerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır.

1. ÇSTK'lar ilköğretim düzeyinde ne tür çevre eğitimi çalışmaları yapmaktadır?
2. ÇSTK'ların ilköğretim okullarında bulunan öğretmenlere yönelik çevre eğitimleri var mıdır?
3. ÇSTK'ların ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimi çalışmalarında amaçları nelerdir?
4. ÇSTK'lar ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimleri hangi konuları içermektedir?
5. ÇSTK'ların ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimlerindeki konuların seçiminde ilköğretim programının etkisi var mıdır?
6. ÇSTK'lar ilköğretim düzeyinde yaptığı çevre eğitimlerinde hangi materyalleri kullanmaktadır?
7. ÇSTK'lar ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimlerini hangi mekânlarda yapmaktadır?
8. ÇSTK'lar ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimlerini hangi dönemlerde yapmaktadır?
9. ÇSTK'lar ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimi çalışmalarını devam ettirme eğiliminde midir?
10. ÇSTK'lar ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimlerini verdiği kişi ya da grupları nasıl seçmektedir?
11. ÇSTK'ların ilköğretim düzeyinde yaptığı çevre eğitimlerini kimler vermektedir?
12. ÇSTK'lar ilköğretim düzeyinde yaptığı çevre eğitimlerine nasıl finansman sağlamaktadır?
13. ÇSTK'ların verdiği ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimlerine ilköğretim okulları nasıl geri bildirimler vermektedir?
14. ÇSTK'lar ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimlerinde hangi zorlukları yaşamaktadır?
15. ÇSTK'ların ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimleriyle ilköğretime sundukları nelerdir?

3. BULGULAR

3.1 ÇSTK'lar ilköğretim düzeyinde ne tür çevre eğitimi çalışmaları yapmaktadır?

Tablo 1: ÇSTK'ların ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimlerinin ne tür faaliyetler olduğuna ilişkin bulguların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri

Faaliyet Türleri	f	%
Devam eden projeler	8	42,1
Tamamlanmış projeler	8	42,1
Periyodik çalışmalar	7	36,8
Sürekli çalışmalar	6	31,5
Kesintili çalışmalar	12	63,1

ÇSTK'ların belirli aralıklarla tekrarlanan faaliyetleri periyodik çalışmalar, belirli bir zaman dilimine ait olmadan, sürekli devam eden çalışmalar, yapılıp sona ermiş ancak talep geldiğinde ya da

uygun koşullar oluştuğunda yeniden yapılabilecek olanlar ise kesintili çalışmalar olarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde, ilköğretim düzeyinde en çok tercih edilen faaliyetin, kesintili çalışmalar olduğu anlaşılmaktadır. Kesintili çalışmalar yaptığını belirten 12 ÇSTK'dan 10'u okullardan veya öğretmenlerden talep geldiğinde çevre hakkında öğretmenlere ve öğrencilere eğitimler, seminerler vermektedir. ÇSTK'lardan 5'i talep geldiğinde veya uygun koşullar olduğunda materyaller dağıtmakta, 4'ü ağaç dikme etkinliği düzenlemektedir. ÇSTK'ların kesintili çalışmalarının %63,1 düzeyinde olması, ilköğretime yönelik çevre faaliyetlerini, büyük ölçüde talebe ve koşullara göre planladığını göstermektedir.

3.2 ÇSTK'ların ilköğretim okullarında bulunan öğretmenlere yönelik çevre eğitimleri var mıdır?

Tablo 2: ÇSTK'ların, ilköğretim okullarındaki öğretmenlere yönelik çevre eğitimleri olup olmadığının belirlenmesine ilişkin bulguların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri

Öğretmen eğitimi var	f	%
Evet	11	57,8
Hayır	8	42,1
Toplam	19	99,9

ÇSTK'ların %57,8'i (11'i) ilköğretim okullarında bulunan öğretmenlere yönelik çevre eğitimleri olduğunu, %42,1'(8'i) olmadığını belirtmiştir. İlköğretim okullarında bulunan öğretmenlere yönelik çevre eğitimleri olmadığını belirten ÇSTK'lardan 1'i kaynak temin edemedikleri için bu eğitimi gerçekleştiremediklerini, 2'si ise öğretmenlere yönelik çevre eğitimi planladıklarını belirtmiştir. Öğretmenlere eğitim veren ÇSTK'lar aynı zamanda daha çok öğrenciye ulaşmak için öğretmenlerin de çevre eğitimlerine dâhil olmasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu veriler, ÇSTK'lar içinde öğretmenlere yönelik çevre eğitim faaliyetinde bulunmayanların öğretmenlere yönelik olarak ta eğitim faaliyetleri planladıkları ya da yapmak istediklerini ortaya koymaktadır.

3.3 ÇSTK'ların ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimi çalışmalarında amaçları nelerdir?

Tablo 3: ÇSTK'ların ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimlerinin amaçlarına ilişkin bulguların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri

Öğretmenler için	**f**	**%**
Farkındalık yaratmak/Bilinç geliştirmek	10	52,6
Öğrenciler için hedefler	**f**	**%**
Farkındalık yaratmak	16	84,2

Bu verilere göre, ÇSTK'lar ilköğretim çağındaki öğrenciler/çocuklar ve öğretmenler için ilk olarak farkındalık yaratmak/bilinç geliştirmeyi amaçlamakta; bireylerin, çevre hakkında bilgili, çevre problemlerine duyarlı olmalarına önem ve öncelik vermektedir.

3.4 ÇSTK'lar ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimleri hangi konuları içermektedir?

Tablo 4: ÇSTK'ların ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimlerinin konularına ilişkin bulgular

Konular	f	%
Doğal kaynaklar	13	68,4
Atıklar/Geri dönüşüm	7	36,8
Su/Denizler/Kirlilik	5	26,3

ÇSTK'ların verdiği ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimlerinde ilk üç sıradaki veriler ele alınmıştır. Tablo 3'te ÇSTK'ların ilköğretim düzeyindeki öğrenci/çocuk ve öğretmenler için amaçlarına bakıldığında, öğrencilerin ve öğretmenlerin çevre problemlerine duyarlı bireyler olmalarını sağlamanın önemli olduğu tespit edilmişti. Tablo 4'e göre de ÇSTK'ların 13'ü çevre eğitimlerinde doğal kaynaklar ile ilgili problem ve çözümleri, 7'si atıklar ve geri dönüşümü, 5'i su, denizler ve bu alanlardaki kirliliği ele almaktadır. Bu bulgular, ÇSTK'ların çevre problemleri ile çözümlerine önem verdiğini ve eğitimlerinde seçtikleri konuları da bu başlığın altında düzenlediklerini ortaya çıkarmaktadır.

3.5 ÇSTK'ların ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimlerindeki konuların seçiminde ilköğretim programının etkisi var mıdır?

Tablo 5: ÇSTK'ların ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimi konularının seçiminde, ilköğretim programının etkisine ilişkin bulguların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri

Müfredat etkilidir	f	%
Evet	9	47,3
Hayır	8	42,1
Bazı çalışmalarda evet	1	5,2
Sonraki çalışmalarda olabilir	1	5,2
Toplam	19	99,8

Tablo 5 incelendiğinde, ÇSTK'ların %47,3'ünün (9) çevre eğitimi çalışmaları planlarken MEB müfredatını dikkate aldıklarını, %42,1'si (8) müfredatın tamamlayıcısı ya da alternatifi olmadıklarını belirterek MEB müfredatını dikkate almadıklarını, %5,2'si her çalışmada değil bazı çalışmalarda müfredatı dikkate aldıklarını, %5,2'si mevcut çalışmalarında müfredatı dikkate almadıklarını ancak yeni çalışmalarında MEB müfredatını dikkate almayı planladıkları belirtilmiştir. Bu verilere göre, çevre eğitimlerini planlarken ilköğretim programını dikkate alanlar ile almayan ÇSTK'lar arasında önemli bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu nedenle, ÇSTK'ların ilköğretim düzeyindeki çevre eğitim faaliyetlerinde MEB müfredatının etkisi tespit edilememiştir. Ancak tüm ve bazı çalışmalarında müfredatı dikkate alanlar ile almayı planlayan ÇSTK'ların toplamı 11'i bulmaktadır. Buradan yola çıkarak, MEB müfredatının ÇSTK eğitiminde etkisi yoktur da denilememektedir. ÇSTK'larla yapılan görüşmeler sonucunda, müfredatı dikkate alarak faaliyetlerini düzenleyen ÇSTK'lar için, MEB ile işbirliği içinde çalışmanın önemli olduğu anlaşılmaktadır.

3.6 ÇSTK'lar ilköğretim düzeyinde yaptığı çevre eğitimlerinde hangi materyalleri kullanmaktadır?

Tablo 6: ÇSTK'ların ilköğretim düzeyindeki çevre eğitim faaliyetlerinde kullanılan materyallerin neler olduğuna ilişkin bulguların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri

Materyaller	f	%
Görsel	16	84,2
Görsel ve işitsel	7	41,1
Tüm duyu organları	4	21,0
Dönüştürülmüş malzeme	3	15,7

Hikaye-boyama-karikatür kitapları, projektör, yazılı doküman, broşür, tahta malzeme, ağaç fidanı, sebze ve meyveler, maket, resim ve seramik malzemeleri, sticker, rozet, poster görsel araçlar; film, animasyon, hareketli görüntü içeren cd'ler görsel ve işitsel araçlar; kültür, sergi, atölye ile doğa ve hayvan gözlem gezileri tüm duyu organlarına hitap eden araçlar/yaşantılar olarak, geri dönüşümle elde edilen malzemeler ise dönüştürülmüş malzeme olarak sınıflandırılmıştır (Tablo 6).

Bu verilere göre, görsel ve işitsel araçların ÇSTK'ların çevre eğitimlerinde önemli bir yer tuttuğu anlaşılmaktadır. Atık ve geri dönüşüm hakkında eğitimler verdiğini belirten 7 ÇSTK'dan 3'ü, eğitimlerde geri dönüşümle elde edilen malzemeler kullandığını belirtmiştir. Bu bilgiye dayanarak, ÇSTK'ların atık ve geri dönüşüm eğitimlerinde konuyla ilgili malzemeler kullanmayı tercih ettikleri düşünülebilir.

3.7 ÇSTK'lar ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimlerini hangi mekânlarda yapmaktadır?

Tablo 7: ÇSTK'ların ilköğretim düzeyinde çevre eğitimi yaptığı mekânlara ilişkin bulguların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri

Mekanlar	f	%
Okul alanlarında	15	78,9
Kurumların tahsis ettiği alanlarda	6	31,5
Gönüllülerce sağlanan alanlarda	1	5,2
Açık alanlarda-Doğada	7	36,8
Kültürel mekânlarda	3	15,7

Atölyelerde	2	10,5
ÇSTK bünyesinde	3	15,7

ÇSTK'ların açık alanlarda/doğada gerçekleştirdiği eğitimler kamplar, hayvanların yaşam şekillerinin veya göç yollarının incelenmesi amacıyla yapılan geziler, ağaç dikme etkinliği, kıyı temizliği için atık toplama çalışmalarıdır. Kültürel mekânlarda yapılan etkinlikler müzeler, doğal tarihi alanlar, doğal alanlar, saraylara yapılan gezilerdir. ÇSTK bünyesinde yapılan eğitimler öğrencilerin ÇSTK'yı gözlemlemek ve hakkında bilgi almak amacıyla yaptıkları gezilerdir. Atölyelerde gerçekleştirilen etkinlikler seramik, boya, resim atölyelerinde çocuklarla beraber yapılan çalışmalardır. Bu mekânların yanında okulların tahsis ettiği alanlarda, resmi ve özel kurumların tahsis ettiği alanlarda, gönüllü kişilerin tahsis ettiği alanlarda da çevre eğitimleri gerçekleştirilmektedir.

Tablo 7 incelendiğinde, ÇSTK'ların %78,9'unun okulların tahsis ettiği alanlarda ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimi çalışmalarını gerçekleştirdiği görülmektedir. ÇSTK'lar çevre eğitimlerini, okulların yeterli büyüklükte salonları yoksa sınıflarda ve okulların açık alanlarında yaptığını ifade etmişlerdir. Bu bulgulara göre, ÇSTK'lar ilköğretime yönelik çevre eğitimi çalışmalarında en çok okulların tahsis ettiği alanları kullanmaktadır.

3.8 ÇSTK'lar ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimlerini hangi dönemlerde yapmaktadır?

Tablo 8: ÇSTK'ların ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimi faaliyetlerinin, hangi dönemlerde yapıldığına ilişkin bulguların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri

Dönemler	f	%
Okulların açıkken	15	78,9
Okullar tatilken	2	10,5
Sürekli devam ediyor	2	10,5
Her zaman olabilir	3	15,7

ÇSTK'lar ilköğretim düzeyinde çevre eğitimlerini okulların açık olduğu dönemlerde yapmayı tercih etmektedir (Tablo 8). ÇSTK'lar yaz döneminde öğrencilere ulaşmanın daha zor olduğunu ifade etmiş ve sadece 2'si yazın ilköğretim düzeyinde çevre etkinliği gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Tablo

7'deki bulgularda, ÇSTK'ların ilköğretime yönelik çevre eğitimi çalışmalarında ilk olarak okulların tahsis ettiği alanları kullandığı görülmüştü. ÇSTK'ların ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimlerini okulların açık olduğu dönemlerde yapması bu bulgunun neden ilk sırada yer aldığını da açıklamaktadır.

3.9 ÇSTK'lar ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimi çalışmalarını devam ettirme eğiliminde midir?

Tablo 9: ÇSTK'ların 2008 ve 2009'da ilköğretim düzeyinde çevre eğitimi çalışmaları olup olmadığına ilişkin bulguların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri

2008 ve 2009'da ilköğretim düzeyinde çevre eğitimleri var	f	%
Evet	16	84,2
Hayır	3	15,7
Toplam	19	99,9

ÇSTK'larının ilköğretim düzeyinde çevre eğitimi çalışmalarının olduğu (Tablo 9) ve ileriye yönelik olarak bu faaliyetleri devam ettirme eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır (Tablo 10).

Tablo 10: ÇSTK'ların geleceğe yönelik ilköğretim düzeyinde çevre eğitimi planları olup olmadığına ilişkin bulguların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri

İlköğretim düzeyinde çevre eğitimleri planlanmakta	f	%
Evet	17	89,4
Hayır	2	10,5
Toplam	19	99,9

2008 ve 2009 yıllarında ilköğretim düzeyinde çalışma yapmadığını belirten 3 ÇSTK da bu düzeyde çalışma yapmak istediklerini ifade etmiş ancak kaynak sıkıntısı ve çevreye yönelik ilginin düşmesinden dolayı son yıllarda çalışma yapılamadığını belirtmiştir. Bu verilerden, ÇSTK'ların çalışmalarının yalnızca geçmiş dönemde yapılmış ve bitmiş çalışmalar olmadığı, son dönemlerde de

ilköğretim düzeyinde çevre eğitimi çalışmaları yaptıkları ve bunları devam ettirme tercihinde oldukları anlaşılmaktadır.

3.10 ÇSTK'lar ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimlerini verdiği kişi ya da grupları nasıl seçmektedir?

Tablo 11: ÇSTK'ların ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimi verdiği kişi ya da grupları belirlerken, kriter saptayıp saptamadıklarına ilişkin bulgular

Kriterler var mı?	f	%
Evet	6	31,5
Hayır	13	68,4
Toplam	19	99,9

Tablo 12: ÇSTK'ların ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimi verdiği kişi ya da grupları belirlerken, hangi kriterleri dikkate aldıklarına ilişkin bulgular

Kriterler	f	%
Gönüllülük	2	28,5
Olanak yetersizliği	2	28,5
Geri dönüşüm hizmet bölgeleri	1	14,7
Proje bölgeleri	2	28,5

ÇSTK'ların ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimlerini verdiği kişi ya da grupları nasıl seçtiklerinin belirlenmesine ilişkin olarak Tablo 11 ve Tablo 12'nin verileri incelendiğinde, ÇSTK'ların ağırlıklı olarak ulaşabildikleri herkese çevre eğitimi vermeye çalıştıkları, herhangi bir ölçüt belirlemedikleri ancak ÇSTK'lar için ulaşılan kişi veya grupların gönüllü olmasının, bir proje ya da bir konu kapsamında çalışılıyorsa o projeye ya da konuya dahil olan bölgede çalışma yapmanın, imkanları kısıtlı öğrenci ve okullara ulaşma bakımından önemli olduğu tespit edilmiştir.

3.11 ÇSTK'ların ilköğretim düzeyinde yaptığı çevre eğitimlerini kimler vermektedir?

ÇSTK'ların ilköğretim düzeyinde yaptığı çevre eğitiminin kimler tarafından verildiğinin belirlenmesine ilişkin olarak elde edilen bulgulara bütün olarak bakıldığında; ÇSTK'lar ilköğretim düzeyinde yaptıkları çevre eğitim faaliyetlerini ağırlıklı olarak ekip olmadan yürütmektedir. Eğitim ekibi olan ÇSTK'lardan ise 1'inin dışında kalan tümünde ekipteki kişi sayısının 8'i geçmediği görülmektedir. Buna göre, eğitim ekiplerinin de az sayıda kişiden oluştuğu düşünülebilir. Eğitim ekibi olsun, olmasın çevre eğitimleri verilmesinde gönüllü desteğinin çok önemli bir yer tuttuğu belirlenmiştir. Çevre eğitimlerinde gönüllülüğünün bu kadar önemli bir yer işgal etmesine bağlı olarak eğitim verenlerin çalışma yıllarının belirlenmesinin güç olduğu ortaya çıkmaktadır. Eğitimi veren kişilerin en az lisans mezunu olduğu ya da lisans öğrencisi olduğu, mesleklerinin ise oldukça değişken olduğu; mühendis, öğretmen ve akademisyenlerin bu meslekler arasında öne çıktığı görülmektedir. Eğitimlerin, çevre hakkında ÇSTK'ya gelmeden önce eğitim almış kişilerce verildiği, az sayıda ÇSTK'nın eğitimcilerine eğitim verdiği anlaşılmaktadır.

3.12 ÇSTK'lar ilköğretim düzeyinde yaptığı çevre eğitimlerine nasıl finansman sağlamaktadır?

Tablo 13: ÇSTK'ların ilköğretim düzeyinde yaptığı çevre eğitimlerine, nasıl finansman sağladığının belirlenmesine ilişkin bulguların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri

Finansman sağlanan kişi/kurum	f	%
Sponsorlar	9	47,3
Yerel ve merkezi idareler	7	36,8
Bağışlar ve gönüllü desteği	12	63,1
Üye aidatları	6	31,5
Uluslararası fonlar	8	42,1
ÇSTK çalışmaları	3	15,7

Tablo 13 incelendiğinde; ÇSTK'ların 9'u (%47,3) sponsorlar, %36,8'i yerel idareler, 12'si (%63,1) bağışlar ve gönüllü desteğiyle, %31,5'i üye aidatları, %42,1'i uluslararası fonlar, %15,7'si kendi çalışmaları aracılığıyla finansman sağlamaktadır. ÇSTK'lardan 1'i sadece bireysel bağışlar almakta, diğer 18 ÇSTK birden çok yolla finansman elde etmektedir. ÇSTK'lar için üye aidatları finansman sağlamakta bunun önemli bir kaynak olarak görülmektedir. Ancak bu ÇSTK'lardan ikisi

üye aidatları çok düşük miktarlarda toplandığından çalışmalar için yeterli olmadığını, biri üye aidatlarını düzenli olarak toplayamadıklarını ifade etmektedir. Bağış ve gönüllü desteği, ÇSTK'lara parasal desteğin yanında ulaşım, mekân temini gibi çok çeşitli alanlarda imkânlar sunmaktadır. Bu veriler, eğitim desteği sağlamada olduğu gibi, finansman sağlanmasında da gönüllülerin desteğinin önemli olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

3.13 ÇSTK'ların verdiği ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimlerine ilköğretim okulları nasıl geri bildirimler vermektedir?

Tablo 14: ÇSTK'ların ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimlerinden sonra geri bildirim alıp almadığına ilişkin bulguların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri

Geri bildirim alınıyor	f	%
Evet	15	78,9
Hayır	3	15,7
Cevap verilmedi	1	5,2
Toplam	19	99,8

Geri bildirim aldığını belirten 15 ÇSTK'dan 12'sinin eğitimlerden sonra insanların memnuniyetlerini sözlü olarak dile getirdiğini, veliler ve çocuklardan teşekkür mektup ve telefonları aldıklarını, 3'ü bunlara ek olarak anket yaptıklarını, ön test-son test uyguladıklarını, çalışmalarını takip ve kayıt ettiklerini, raporlama yaptıklarını belirtmiştir. Buna göre çevre eğitimi verilen ilköğretim okullarından yapılan çalışmalarla ilgili olarak, ÇSTK'lara yüksek oranda geri dönüldüğü ve bunların olumlu, sözel geri dönüşler olduğu anlaşılmaktadır.

3.14 ÇSTK'lar ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimlerinde hangi zorlukları yaşamaktadırlar?

Tablo 15: ÇSTK'ların ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimlerinde, hangi konularda zorluklar yaşadığına ilişkin bulguların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri

Sorunlar	f	%
ÇSTK'ların kaynak sıkıntısı	7	36,8

Eğitimcilerin ilgisizliği	9	47,3
Okullardaki kaynak sıkıntısı	2	10,5
Müfredatın yetersiz bulunması	2	10,5
Okul programlarının yoğunluğu	3	15,7
Yetkili kurumların ilgisizliği	4	21,0
Sorun yaşanmıyor	3	15,7

ÇSTK'lardan 9'u, çalışmanın başında gösterilen ilginin ilerleyen aşamalarda kaybolduğunu ya da en baştan ÇSTK programlarının yoğun bulunarak ilgi gösterilmediğini vurgulayarak, gönüllü öğretmen ve okullarla çalışmanın tercihleri olduğunu belirtmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda (Tablo 15), ÇSTK'larda ağırlıklı olarak eğitim kurumları idarecilerinin ve çalışanlarının ilgisizliğinden dolayı ve ÇSTK'lardaki kaynak sıkıntısı nedeniyle güçlükler yaşandığı tespit edilmiştir.

3.15 ÇSTK'ların ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimleriyle ilköğretime sundukları nelerdir?

ÇSTK'ların ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimlerine bütün olarak bakıldığında, öğretmenlerden çok öğrencilere yönelik faaliyetler olduğu görülmekte ve seminerler, geziler, doğa gözlemlerine öncelik verilmektedir. Bu veriler, ÇSTK'ların öğrencilere çevre eğitiminde destek olduklarını ve alternatif olanaklar ile yöntemler sunduklarını göstermektedir. Proje konularına bakıldığında iklim değişikliği, doğal kaynaklar, kültürel çevre, kirlilik ve çevre kirliliğinin başlıca sebeplerinden olan atıklar gibi konuların ele alındığı ortaya çıkmaktadır. Bu durum, en önemli küresel sorunlardan biri olarak çevre hakkında temel, güncel bilgilerle çocukları bilinçlendirme çabasında olduklarını ortaya koymaktadır.

ÇSTK'lar öğretmenler için seminerler düzenleyip, derslerinde kullanabilecekleri materyaller, yazılı dokumanlar, kitaplar hazırlayarak, öğretmenlere eğitim desteği vermektedir.

Trakya, Anadolu'daki iller, kıyı illeri, İstanbul'daki tüm okullara ulaşmayı hedefleyen eğitimlerle, ÇSTK'ların mümkün olduğunca çok öğrenci, öğretmen, çocuğa ulaşma ve bulundukları bölgeler dışında da faaliyet gösterme çabasında olduğunu göstermektedir. Bu çabalar, genç nüfusun ağırlıkta olduğu Türkiye'de, çok sayıda gence ulaşabilmek için ÇSTK'ların ne kadar önemli bir yeri olduğunu da ortaya koymaktadır.

ÇSTK'lar öğrencilerin okul dışında, doğayı, kültürel ve tarihi mekânları görerek, yaşayarak tanıma fırsatı sunarak bilgi edinmesine ve çevre sorunlarının çözümüne aktif olarak katılmasına önem vermektedir.

Çocukların ilgisini çekecek şekilde karikatürlü, resimli kitaplar ve yaş gruplarına uygun çeşitli materyaller hazırlanıp, eğitimlerde kullanılması yoluyla, ilköğretim kurumlarının kaynak sıkıntısı nedeniyle yaşadığı güçlüklere destek ve çözümler sunulmaktadır.

Genel olarak ele alındığında ÇSTK'ların ilköğretim düzeyinde,

1. Öğrencilere çevre eğitim desteği,
2. Öğretmenlere çevre eğitimlerinde bilgi ve materyal desteği,
3. Sınıf dışı alanlarda çevre eğitimi olanağı,
4. Çevre sorunlarının çözümlerinde aktif katılım seçeneği,
5. Öğrencilere öncelikle yaşadıkları bölgelerdeki tarihi ve kültürel mekânlar ile doğal alanları tanıma fırsatı sunmaktadır.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

İstanbul'daki 86 ÇSTK'dan 20'sinde ilköğretim düzeyinde çevre eğitim faaliyeti tespit edilmiştir. Bu durum çevre problemlerinin hayatımızda önemli bir yer işgal ettiği son yıllarda az sayıda ÇSTK'nın ilköğretim düzeyinde çalışmalar yaptığı anlamında değerlendirilebilir. Ancak araştırmaya katılan ÇSTK'ların ilköğretim düzeyindeki eğitimlerine bakıldığında; mümkün olduğunca kişiye ulaşmak istedikleri, yeni çalışmalar planladıkları, çevre bilincinin/farkındalığının oluşmasını, gelişmesini ilk amaç olarak belirledikleri görülmektedir. Bu verilerden, ilköğretim düzeyinde çevre eğitimi yapan ÇSTK'lar için ilköğretim çağındaki çocuklara ve öğretmenlere ulaşmanın önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan ÇSTK'ların ilköğretim düzeyinde en çok kesintili çalışmaları tercih etmesi, ÇSTK'ların yaşadıkları finansman zorluğu ve çevre çalışmalarına beklenen ilginin gösterilmemesiyle açıklanabilir. Eğitimin başında gösterilen ilginin, ilerleyen aşamalarda azaldığını belirten ÇSTK'ların, talepte bulunan ve çalışmalara gönüllü olarak katılan okul ya da öğretmenlerle çalışma tercihi de bu durumu açıklar niteliktedir. Yine ilköğretim düzeyindeki çalışmaların büyük oranda okulların açık olduğu dönemlerde yapılması, yaz döneminde öğrenci ve öğretmenlere ulaşmanın ve çalışma yapılacak bir mekân sağlamanın daha maliyetli olmasına bağlanabilir. ÇSTK'ların ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimi çalışmalarını ağırlıklı olarak okulların tahsis ettiği

seminer-kongre salonu, sınıf, okul bahçesi gibi alanlarda yaptıklarını belirtmiş olması bu durumu destekler niteliktedir. ÇSTK'ların diğer ÇSTK'larla işbirliği yapma oranını arttırması, geniş kapsamlı ve maliyetli proje sayısının artmasına ve daha çok kişiye ulaşmalarına olanak sağlayabilir.

Türkiye'de düzenlenen 9. ve 10. Sivil Toplum Kuruluşları Sempozyumu'nda, STK'lar için gönüllüğünün önemi üzerinde de durulmuştur. Sempozyumda gönüllüğün önemi, gönüllü kişilere ulaşmanın zorlukları ve bu zorlukları giderebilmek için yapılabilecekler tartışılmıştır (TV, 2002). Akatay ve Yelkikalan'a göre (2007), gönüllü kişiler ve kuruluşlar üye aidatlarıyla, bağışlarıyla ve emekleriyle önemli bir destek sağlamaktadır. Araştırmaya katılan ÇSTK'lar için de hem ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimlerini verme aşamasında hem de finansman sağlamada gönüllülerin verdiği desteğin öne çıkması bu verileri desteklemektedir.

Araştırmaya katılan ÇSTK'lar, öğrencilerin dikkati dağılmaması için sunumlarda ilgi çekici görseller (resimler, karikatürler, çizgi filmler,..) kullanmıştır. Sunumların yanında ÇSTK'ların 7'si doğada/açık alanlarda, 3'ü kültürel mekanlarda, 2'si atölyelerde eğitim yapmıştır. Eğitimlerde ağaç fidanları, gözlem için çeşitli malzemeler (büyüteç gibi) kullanılmış ve kıyı temizliği, tarihi mekan gezileri, boğaz gezileri, kuş göçü gözlemi gibi etkinlikler düzenlenmiştir. ÇSTK'lar çevre eğitimlerinde, ekşi mayadan ekmek yapımı, çuval yarışı, ip çekme gibi çeşitli oyunlar, kukla, dans gibi gösteriler, çocuklar tarafından düzenlenen kampanyalar gibi çocukların aktif olarak katıldığı faaliyetlere ve oyunlara yer vermiştir. Bu veriler, öğrenme aracı olarak oyunun kullanılması, doğal çevre ile etkileşim, okul dışı faaliyetlere yer verilmesi, işbirlikli etkinlikler, karar verme sürecine aktif katılım gibi okul öncesi ve ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimlerinden beklenenlerin (Doğan, 2007; Başal, 2005), ÇSTK'lar tarafından gerçekleştirildiğini göstermektedir. Başal (2005) etkinliklere ailelerin de katılması gerektiği üzerinde durmuştur. Ancak ÇSTK'lardan yalnızca 2'si velilere yönelik hedefler belirlemiştir. Ortaya çıkan bu durum, ÇSTK'ların çevre eğitimlerinde velilerin katıldığı faaliyetleri arttırması gerektiğini işaret etmektedir.

Hotinli (2002), örgün eğitimin ortak projelerle, kitap video gibi materyallerle desteklenmesi, eğitim kadrolarına çevreci bakış kazandırılması, yaz tatillerinde çocuklara ve öğretmenlere yönelik etkinlikler yapılması için ÇSTK'lara ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. Araştırmadaki ÇSTK'lardan 9'u diğer ÇSTK'larla ortak çalışmalar yapmış, 16'sı eğitimlerde görsel araçlar kullanmış, 2'si yaz tatilinde eğitimler, 11'i öğretmenlere yönelik eğitimler düzenlemiştir. 11 ÇSTK çeşitli projelerde öğretmen ve öğrencilerin kullanımı için kitapçıklar, yazılı dokümanlar ve çeşitli materyaller hazırlamıştır. Bu veriler ÇSTK'ların, çevre eğitimi açısından kendilerine ihtiyaç duyulan çoğu alanda faaliyet gösterdiğini ancak yaz tatilinde olması beklenen eğitimler yönünden zayıf kaldığını ortaya koymaktadır.

Armağan (2006), müfredatta olmayan güncel konulara yönelik soruların, ilköğretim öğrencileri tarafından yapılamadığını tespit etmiştir. 19 ÇSTK'nın ilköğretim düzeyindeki çevre

eğitimlerine bakıldığında, tümünün güncel konularda eğitim vermeye özen gösterdikleri belirlenmiştir. ÇSTK'ların çevre eğitimlerinde güncel konuları ele alması, Armağan'ın çalışmasında ortaya koyduğu ihtiyaç açısından bakıldığında önemlidir.

ÇSTK'lar çevre eğitiminde değerli katkılar sunmaktadır. Ancak araştırmaya katılan ÇSTK'ların öğrenci ve öğretmenlere sundukları olanak ile sağladıkları desteğe ve hedeflerine bakılarak, gelecekte yaşanabilir sağlıklı bir çevre için, daha çok ÇSTK'nın ilköğretim düzeyinde eğitim vermesi gerektiği açıkça ortadadır. Bu sayının ve faaliyetlerin çoğalması çevreye yönelik ilgiyi arttıracağından, hem ÇSTK'ların yaşadığı ilgisizlik, kaynak sıkıntısı gibi sorunların çözümüne hem de çevre bilincine sahip bireylerin yetişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5. KAYNAKÇA

Akatay, A. ve Yelkikalan, N. (2007). *Sivil Toplum Kuruluşlarında Gönüllülük ve İnsan Kaynaklarının Yönetimi*. Bursa: Ekin.

Alım, M. (2006). Avrupa Birliği Üyelik Sürecinde Türkiye'de Çevre ve İlköğretimde Çevre Eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, (14).* 599-616.

Armağan, F.Ö. (2006). *İlköğretim 7-8. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Eğitimi İle İlgili Bilgi Düzeyleri (Kırıkkale İl Merkezi Örneklemi).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Atauz, A. (2000). Çevreci Sivil Toplum Hareketinin Yakın Tarihi. *Türkiye'de Çevrenin ve Çevre Korumanın Tarihi Sempozyumu* (s. 194-220). İstanbul: Türk Tarih Vakfı, İstanbul Teknik Üniversitesi Maçka Sosyal Tesisleri.

Başal, H. A. (2005). *Çocuklar İçin Uygulamalı Çevre Eğitimi.* İstanbul: Morpa.

Bıkmaz, F. H. ve Abken, N. S. (2007). İlköğretimde Çevre Eğitimi. *Türkiye'de Çevre Eğitimi Konferansı* (s. 35-50). Ankara: Türkiye Çevre Vakfı.

Doğan, M. (2007). Orta öğretimde Çevre Eğitimi. *Türkiye'de Çevre Eğitimi Konferansı* (s. 59-68). Ankara: Türkiye Çevre Vakfı.

DPT (1997). *Devlet Planlama Teşkilatı: Ulusal Çevre Eylem Planı: Eğitim ve Katılım.* http://ekutup.dpt.gov.tr/cevre/eylempla/doganm/egitim.html Web adresinden 06 Ağustos 2008 tarihinde edinilmiştir.

Erim, R. (1992). Türkiye'de Yasama, Yürütme ve Yargının Çevre Yaklaşımları. R., Keleş (Der.), *İnsan Çevre Toplum*(s.17-24), Ankara: İmge.

Görmez, K. (2007). *Çevre Sorunları.* Ankara: Nobel.

Göymen, K. (2010). *Türkiye'de Yerel Yönetişim ve Yerel Kalkınma*. İstanbul: Boyut

Hotinli, G. (2002). Çocuklara Çevre Eğitiminde Sivil Toplum Kuruluşlarının Rolü. *Uluslararası Çevre Ve Çocuk Sağlığı Sempozyumu* (s. 222-230). İstanbul: Türk Tabipleri Birliği

Keleş, R., Hamamcı, C. ve Çoban, A. (2009). *Çevre Politikası*. Ankara: İmge

Morgil, İ., Yılmaz, A., Cingör, N. (2002). *Fen Eğitiminde Çevre ve Çevre Koruma Projesi Hazırlanmasına Yönelik Çalışma.* http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Cevre/bildiri/t45DD.pdf Web adresinden 3 Eylül 2008 tarihinde edinilmiştir.

Paker, H., Baykan, B.G. (2008). *Türkiye'de Çevre ve Sivil Toplum: Örgütlenme ve Son Eğilimler.* http://betam.bahcesehir.edu.tr/UserFiles/File/ArastirmaNotu008(1).doc Web adresinden 06 Ağustos 2008 tarihinde edinilmiştir.

TV Tarih Vakfı (2002). *STK'larda Gönüllülük ve Gençlik.* İstanbul: Numune Matbaası

Ünal, S. ve Dımışkı, E. (1999). UNESCO-UNEP Himayesinde Çevre Eğitiminin Gelişimi ve Türkiye'de Ortaöğretim Çevre Eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (16-17).* 142-154.

Yazgan, N. (2000). Türkiye'de Son 25 Yılda Çevrenin Değişimi. *Türkiye'de Çevrenin ve Çevre Korumanın Tarihi Sempozyumu* (s. 15-20). İstanbul: Türk Tarih Vakfı, İstanbul Teknik Üniversitesi Maçka Sosyal Tesisleri.

6. EKLER

6.1 Görüşme Yapılan ÇSTK'ların Listesi

- Doğa ile Barış Derneği
- Türkiye Anıt Çevre Turizm Değerlerini Koruma Vakfı (TAÇ)
- Buğday Ekolojik Yaşamı Destekleme Derneği
- Cihangir Güzelleştirme Derneği

- Su Vakfı
- Yeşil Adımlar Çevre Eğitim Derneği
- Çevre ve Sokak Hayvanları Derneği
- Doğal Hayatı Koruma Vakfı (WWF)
- Dragos Doğayı Koruma Derneği
- Doğa Derneği
- Büyükçekmece Çevre Koruma Derneği
- Deniz Temiz Derneği (TURMEPA)
- Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı (TEMA)
- Greenpeace Türkiye
- Çevre Koruma ve Ambalaj Atıkları Değerlendirme Vakfı (ÇEVKO)
- Çevre ve Kültür Değerlerini Koruma ve Tanıtma Vakfı (ÇEKÜL)
- Türkiye Çevre Koruma ve Yeşillendirme Kurumu (TÜRÇEK)
- İstanbul Sivil Organizasyon Semt Çevre Kültür Kooperatifi (S.O.S.)
- Çevre ve Kültür Kuruluşları Dayanışma Derneği (ÇEKÜD)

KENT KİMLİĞİ-KAMUSAL SANAT-EĞİTİM

CITY IDENTITY- PUBLIC ART- EDUCATION

Nilgün Şener

Kocaeli Üniversitesi, Değirmendere Ali Özbay MYO. KOCAELİ

nilgunsener72@gmail.com

ÖZET

Son yıllarda birçok alan yanında özellikle bir yer, bölge veya kent için görsel iletişimin gücünü kullanarak zihinlerde istenen imgeleri ve izlenimleri oluşturmaya yönelik görsel kimlik tasarımlarına sıkça rastlanmaktadır. Dünyada kent görsel kimliği tasarımı çalışmaları gelişmiş ve marka yönelimine uzanan bir ivme kazanarak ilerlemektedir. Kent görsel kimliği konusunda farklı disiplinlerinin farklı yaklaşımları olmakta, farklı analizler ve değerlendirilmeler yapılmaktadır.

Söz konusu araştırmada özellikle doğal, tarihi ve turistik gibi özellikleri üzerinde barındıran kentlerin farklı disiplinlerin farklı yaklaşımları dışında kimlik oluşturmada etkin rol oynayan yerel yönetimlerin uyguladığı projeler görsel anlamda incelenecek, kent görsel kimlik tasarımındaki etkileri ve sonuçları tespit edilmeye çalışılacaktır. Başka bir ifadeyle yerel yönetimlerin kamusal alanın topluma kazandırılması adına birtakım sanatsal çalışmaları genelde estetik kaygılar olmaksızın etrafa nasıl serpiştirilmesi değerlendirilecektir. Kamusal sanatın kamusal diyalogu, farkındalığı, kamusal alanda yapılan sanata verilen değeri ileriye taşıma isteği daha da önemlisi sanat-sanatçı ve bilinçsizce, istemeden de olsa sokaktaki her yaştan izleyicisi ile olan etkileşimi irdelenmeye çalışılacaktır. Yaşayarak, kendi iradeleri dışında görmeye zorunlu olan izleyicinin, kendiliğinden öğrenmeye neden olan kamusal sanatın, yerel yönetimlerin rant kaygısıyla kaybolan görsel kimlik tasarımlarının yarattığı görüntü kirliliğine hatta Kitsch'e dönüşmesine değinilecektir. Bu kaosa engel olmak için farklı disiplinlerin ortak çalışma alanları oluşturup, alınması gereken tedbirlere tarama modeli kullanılarak değinilmeye çalışılacaktır.

***Anahtar Kelimeler**: Kent, Tasarım, Görsel Kent Kimliği, Görüntü Kirliliği, Kitsch, Yerel Yönetimler, Eğitim, Kamusal Sanat.*

ABSTRACT

In recent years, especially in a place near many areas, region or city in their minds for the desired images using the power of visual communication and visual identity design for creating impressions are frequently seen. Developed city in the world of visual identity design work is

progressing and gaining momentum in extending the brand orientation. Different approaches in different disciplines of the visual identity of the city becomes, analysis and evaluations are different.

Such research, especially natural, historic and tourist features such as the different approaches of different disciplines on the outside of the cities hosting the identity plays a crucial role in creating the projects implemented by local authorities examined the effects of urban design and visual identity, the results are evaluated. In other words, certain artistic works on behalf of local governments to give the public sphere in society generally distributed around without any aesthetic concerns will be evaluated. Public art, public dialogue, awareness, desire to move forward in the public sphere of the arts, more importantly, the value of art-the artist and the unconscious in the street, even if unintentionally be careful to explicate the interaction with viewers of all ages. Living out their wills, forced to see the audience, leading to self-learn the art of public, local governments fear the lost rent caused by the visual identity design to transform the image will be discussed Kitsch pollution even to avoid the chaos of different disciplines to create a common work areas, measures need to be scanning model will mention using.

Key words: *Urban Design, Visual Urban Identity, Images, Pollution, Kitsch, Local Government, Education, Public Art.*

KENT-KENT KİMLİĞİ

Kentsel alanların ve kent kimliğinin korunmasının toplumsal anlamı ve gerekçesi; toplumda tarih-kültür-sanat bilinci oluşturmak, yerel ve ulusal bellek yaratmak, estetik ve sanatsal ölçütlere göre ayrıcalıklı, dönemin özelliklerini taşıyan ve yansıtan, günümüzde yeniden yaratılması olanaklı olmayan yapı, yapı grupları ve mekanları gelecek kuşaklara ulaştırabilmektir. Birçok medeniyete ev sahipliği yapan, farklı inanç ve kültürleri içinde barındıran kentler; kültürel, sanatsal ve toplumsal özellikleriyle varlıklarını anlamlı kılmaya çalışırken küreselleşen dünya düzeni içinde bu özelliklerini korumakta zorlanmaktadırlar. Hızlı ve denetimsiz nüfus artışına ve göçe bağlı olarak yaşanan fiziksel büyümeye kentlerdeki ekonomik çıkmazlar, kişisel duyarsızlıklar, rant kaygısı, yaratıcılığı önleyen ve bozulmayı artıran uygulamalar eklendiğinde kentsel mekanın görsel zenginlikleri yok olmakta dahası niteliksiz, ticari amaçlı, gereksiz bir yapı yoğunlaşması dikkat çekmektedir. Ortaya çıkan sahne: Betonlaşma, çarpık kentleşme ve görsel kirliliktir. Kent kimliği yaratılmasında önemli olan, yaşanan tarihsel geçmişin yapım sürecinin saptanması, kuşaklara devrolan mirasa -kültürel değerler ve fiziksel elemanlara- günceli de ekleyerek gelecek nesillere yansıtma sorumluluğunun taşınmasıdır.

“Bir kentin kimliği; geçmişin korunması ile bugünkü kültürünün yansıması ve yaşatılması olduğuna göre “ Korumak için Kullanma” ve “Yaşatmak için Katılma” (Kürkçüoğlu, 2007) şartlarını sağlayabilecek temel ilkeler olarak önem kazanmalıdır. Bu çerçevede amaç, kentin ayırt edici özelliği ile coğrafi ve kültürel özelliklerini bir arada yansıtan kent kimliği bilinci oluşturmak olmalıdır.

“Genel olarak kent kimliği; yapıları, mekanları, doğal yapısı, kültürel mirası ve o kentte yaşayanların ortaya koydukları yaşamsal değerlerden oluşan birçok unsurun meydana getirdiği

bütündür. Kentin kültürel zenginliğinin mekansal çevre ile etkileşiminde değişen koşullar dikkate alınarak kent imajını belirlemek, geçmişle geleceği bağlamak, kültürel sürekliliği sağlamak, kent kimliğine sahip çıkan bilinçli bir gelişme, yenileşme ve koruma stratejileri oluşturmak planlamak kent ile ilişkili her bireyi ve birimi ilgilendiren önemli bir konudur… Şüphesiz bir kente anlam kazandıran orayı özgün ve farklı kılan tarihsel süreçler, kültürel değerler, yaşanmışlıklar ve birikimlerdir. Bir kentin kültür mirasını oluşturan kentlere kimlik kazandıran mimari özellikler, kentsel dokunun oluşmasındaki önemli etmenlerdir. Kentlerin anıtsal (binlerce yıllık geçmişe sahip kentlerin büyük ölçekli ve genellikle sosyal-kültürel ve dini nitelik taşıyan yapıları) ve sivil yapıları (o yöreye ait mimari tarz ve malzemelerle ile yapılmış geleneksel özellik taşıyan) ile çevresel oluşumları toplum tarihinin göstergeleridir. Kullanımından ve yaşanmışlıklarından kaynaklan bu özelikler, kenti diğer yerlerden ayıran, zenginleştiren, ekonomik değerleri de aşan özgünlüklerdir. Üstelik bu zenginlikleri yitirmenin kent için, ülke için, insanlık için ölçülemeyecek bedelleri vardır. Kentin tarihi nitelik ve kimliğinden uzaklaşan; çevresel ve yapısal (anıtsal, sivil ve sanatsal) öğelerini önemsemeyen; çevresiyle ve sosyal yapısıyla ilişki kurulmayan; eski ve yeni bağlantısı oluşturulamayan, başka bir ifadeyle içeriği boşaltılan kente ait yaklaşımların, kent bütününde olumsuzluklara neden olacağı bir gerçektir. Kullanım, planlama ve koruma derken, eşi benzeri bulunmaz bu özellikleri ekonomik değere çevirme endişesiyle yitirmenin, kentleri öldürmek anlamına geldiği unutulmamalıdır" (Şener, 2007).

KAMUSAL ALAN-KAMUSAL SANAT

Kent; sadece belli bir nüfusun yaşayıp ikamet ettiği bir yerleşim yeri ya da fiziksel olarak yapılanmış mekanlar düzeni değil, aynı zamanda içinde barındırdığı toplumsal, ekonomik ve kültürel çevre ile kompleks ilişkiler bütününden oluşan dinamik bir sistemdir. Hiç şüphesiz bu dinamizmin eşitçe paylaştığı, gelişme ve değişimlerin en etkin algılandığı ortak kulanım mekânlarının başında kamusal alanlar gelmektedir. Bu alanlar, toplumların kültür, sanat ve işlev etkileşimi açısından yoğun faaliyet gösterildiği alanlardır.

Kamusal alan kullanımı toplumların gelenek-görenek, inanç, düşünce, olaylara bakış açıları, algılama özellikleri, sosyo–ekonomik yaşam biçimleri, yönetim yapısı gibi birçok etkene bağlı olarak şekillenmektedir. Kamusal alan anlayışlarındaki bu farklılıklar sanatsal çalışmaların da farklı özellikler göstermesine neden olmaktadır.

En yalın anlamıyla Kamusal Sanat: Cadde ve sokaklar, parklar, bahçeler, meydanlar, kamusal yapılar ve ortak kullanım alanları, bina cepheleri gibi mekânlarda yapılan sanatsal çalışmalar olarak açıklanabilir. Kamusal Sanat, "artistik ve kentsel değerin korunması, geliştirilmesi ve kentsel mekânda kişilerarası iletişimin ve insan-çevre etkileşiminin olumlu hale getirilmesinde kullanılan bir araçtır. Yani, kamusal alanın kalitesini yükseltme yöntemi olan bir uygulamadır. Kamusal Sanat, insanların kamusal mekânları kullanmalarını ve o mekânlardan zevk almalarına yardımcı olur. Özellikle yaya mekânlarının sanat objeleriyle desteklenmesi olgusu mekân estetiğini arttırmasının yanında insanlarda

kültürel doygunluğu, gelişimi, bilinçlenmeyi ve görsel etkileşimin getirdiği psikolojik rahatlamayı sağlar (http://www.itusozluk.com/goster.php/kamusal+sanatkamusal sanat).

"Kent, insanla var olan bir öğeler bütünüdür. Kentsel mekanlar ise, toplumsal ve kişisel yönden bir kültür ürünü, sanatçılar açısından da birer yaratım alanıdır… Sanat, toplumsal pratikleri belli duyarlıkta destekleyen ve tamamlayan bir gücü vardır ve toplumsal hareketleri mayalandıran, rutin hayata bakış açısı kazandıran bir vazgeçilmezdir. Kamusal alanda sanat, kentin meydanlarında tarihin önemini vurgulayan heykeller olarak karşımıza çıkabilir ya da orada bir performansa dönüşebilir. Sanat, sosyal sınırları kaldırıcı ve dışlanmış insanların katılımını sağlayıcı bir araç da olabilir. Bağlam ve işlevi duyarlı biçimde yansıtılan kamu alanları, ziyaretçilere girdikleri ilişkilerin temelinde konumlanmış bir bağ duygusunu, bir kolektif bilinçaltını aşılar. Bu kolektif bilinçaltının kabul edilmesi, büyük mimari yapıtlara hayat veren manevi öğelerden biridir… Sanat yapıtı, izleyiciye sunulması gereken bir şeydir. Sanat yapıtının varlığı bir izleyici kitlesinin onu 'tüketmesine' muhtaçtır... Kitlenin bilinçsiz bir kalabalıktan çıkıp nitelik kazanması için estetikle bütünleşmesi zorunludur. Kamusal sanatta amaç halkla, kitleyle, toplumla daha demokratik bir ilişki kurmaktır" (www. görselsanatlar.org).

Kent görsel kimliği oluşturmanın en etkili yollardan biri olan kamusal sanat çalışmaları yere özel, toplumsal, geçici sanat projeleri, yarışma odaklı projeler gibi kategorizelere ayrılabilir. Yere özel sanat projeleri tek bir sanatçı tarafından üretilebileceği gibi şehir ve bölge planlama uzmanı, mimar, kent tasarımcısı, sanatçı gibi kent kurgulama anlamında ekibin işbirliği içerisinde de üretilebilirler. Toplumsal sanat projeleri ise çevredekileri sanat aktivitelerine katılmaya teşvik ederek, çevreyi pozitif olarak etkiler ve kullanıcıların kamusal mekânı sahiplenmesine olanak sağlar. Toplum merkezli bu sanat projelerinin amacı kamusal mekânın ulaşılabilirliğini kullanarak, sanat eseri yaratım sürecine toplumu da dahil etmektir. Geçici sanat projelerinde ise, geçici olarak mekânda yer alan sanat üretimi ya da sanatsal etkinlikle toplumun her kesiminden bireye ulaşma hedeflenmektedir. Genel olarak sanat kamusal mekânlarda yerleştirme, yüzey boyama, kamusal alan sergileri, kentsel mobilyalar ve izleyici etkileşimli sanat olayları olarak karşımıza çıkar (http://www.itusozluk.com/goster.php/kamusal+sanatkamusal sanat). Tüm bu projeler genelde yarışma ya da ihale yöntemleri kullanılarak elde edilmektedir.

Kamusal sanatta görsel sanat yapıtı; müze, galeri gibi kapalı ortamlar yerine günlük hayatın içinde herkesin ulaşabileceği mekânlarda ancak alışılagelmiş izleyici kitlesinden çok daha farklılıklar gösteren bir topluluğa hitap etmektedir. Bu, izleyici kitlesinin ve izleyicilik kavramının değişmesi ve gelişmesi anlamına gelmektedir. Hedef, izleyicinin yaşadığı çevrede olup biten siyasi, toplumsal, kültürel olayları, insan ilişkilerini ve dinamikleri göstermek kadar ortak üretim süreci içerisinde gereken farkındalığı oluşturmaktır. Bu sayede izleyicinin katılımcıya dönüşerek deneyimlenmesine olanak sağlanmaktır. Bu çabalar sanat ve sanatçıyı daha geniş kitlelere seslenir duruma getirerek kent içerisinde varlığını duyurmaya ve sanatın sınırlarını genişleterek insanları sanatsal etkinliklere katılması eylemine kadar uzar. Çünkü kamusal sanat, yapıldığı ve/veya sergilendiği alana özgüdür ve

izleyicisi (bulunduğu toplumsal çevre) ile birlikte etkileşim içinde bir anlam kazanır. Paylaşma, katılım, etkileşim ve iletişim sorununa bir çözüm kaynağı, kamusal alanın topluma yeniden kazandırılmasının en etkili yolu olan kamusal sanat, çevre ve yaşam kalitesini arttıran niteliklere sahip olmalıdır.

YEREL YÖNETİMLER-KENTSEL TASARIM-KAMUSAL SANAT-KENT KİMLİĞİ VE KITSCH

Son zamanlarda özellikle yerel yönetimler tarafından zihinlerde kente dair daha kalıcı etki bırakmaya yönelik "Kent Kimliği Planlama Projeleri"nin bir parçası olarak kamusal sanatın gücü kent yenileme ve canlandırma çalışmalarına dahil edilmeye başlanmıştır.

Yerel yönetimler tarafından kamusal sanatın daha sık kullanılmasının başlıca nedeni, kente dair kimlik kazandırma ya da kent kimliğini koruma çalışmalarında geniş kitlelere seslenebilmesi yatmaktadır. Ancak, dünya örneklerinden farklı olarak Türkiye'de düşüncenin sahipleri ve uygulayıcıları olan yerel yönetimler tarafından kent içerisindeki etkili varlık gücüne sahip görsel tasarımların kamusal alanlarda kullanılması genelde halkın yaşam alanlarını daraltan projeler şeklindedir. Genelde ekonomik yatırım olarak görülen kamusal alanlardaki bu projeler, kentin genel dokusuyla uyum sağlamamaktadır. Bunu takip eden süreçte uzun yıllar varlığını sürdüren rant yarışının yarattığı çıkmazlar, kentin genel dokusuna uyum göstermediği gibi tekrar elde edemeyeceğimiz değerlerin de kaybolmasına neden olmaktadır. Kentin yeni yüzü, belki de yeni sahipleri son derece karlı bir sürecin kapılarının aralanması nedeniyle hem kişisel hem de toplumsal boyutta duyarsızlığın artmasına neden olmaktadır. Bilinmektedir ki toplumsal duyarlılık kent kimliğine bağlı olarak artar.

"Geçmişin korunması ve bugünkü kültürün yaşatılmasına bağlı olarak kullanma düşüncesi kent kimliği için önemli bir durumdur. Ancak hızlı değişim süreci içindeki kentlerin -özellikle kıyı kentlerinin-, tarihini oluşturan simgeleri yeterince koruyamadıkları, yeni oluşan tarihe de yetişemedikleri görülür. Kent ve kentli kendine ve birbirine yabancılaşmakta, nereden gelip nereye gittiklerini bilmeyen, kimlik sorunu yaşayan büyük bir kalabalık olarak yaşamlarını sürdürmektedirler. Tarihin o kente verdiği kimlik ise hızla yok olmaktadır. Sosyal yaşam ve düzen değişikliği, teknolojinin getirdikleri gibi birçok nedenlerden eski düzenlerini unutarak yeni bir kent yaratmaya çalışılmaktadırlar. Yeni oluşan bu kent ise eski kenti yansıtmayan, ne çevreye ne topluma ne de genel yapısına uyan bir kent olarak karşımıza çıkmaktadır… Özellikle son zamanlarda kent içerisinde görülen sadece rant ürünü olan başta kule, kale, şelale ve park düzenlemeleri gibi kent kimliği ile ilişkisiz birçok yapı giderek yaygınlaşacaktır. Tarihi ve kültürel özellikler taşıyan kıyı kentlerinde büyümeyle birlikte gözlemlenen tarihsel dokulardaki azalma için yapılması gereken, her bir kent için kendi özgün durumlarına uygun özel politikaların üretilmesi gerçeğidir. Bu kentin eskiden gelen mimarlık değerlerini yitirmesi biçiminde düşünülmemelidir" (Şener, 2007).

Yerel idarelerin, merkezi yönetim uzantılarının, yatırımcı kuruluşların ve diğer idari mekanizmaların nasıl kararlar aldığı maalesef herkes tarafından bilinmektedir. Kararlarda söz sahibi olması beklenen aslında gerekenler (akademisyenler, mimarlar, kent tasarımcıları, şehir planlama uzmanları, peyzaj mimarları, kent tasarımcıları gibi) ya proje kapsamı dışında bırakılmakta ya da bu uzman kişiler tarafından hazırlanmış projeleri ise geliştirilmesi engellenmektedir. Hatta yarışmalı bazı projeler ile toplumun gözü boyanmakta uygulama aşamasında durum değişmektedir. Bundan başka kamu kurumları ve yerel yönetimlerin geleneksel sanatlara olan eğilimi ve vizyonu, kamusal alan kullanımı etkilemektedir. Bu bağlamda kamusal alanlarda sanat dünya kamusal alan sanatlarından çok farklı çizgi ve özelliklerde dahası kent kimliğine uymayan ancak eğilim ve vizyona hizmet eden özellikler göstermektedir.

Günümüzde algılanan kentleşme olgusu, kentsel ve kamusal mekanlarda kent kimliğini olumsuz etkileyen birçok örneğin sergilenmesine neden olmaktadır. Bunun temel nedeni, kentlerde yaratıcılığı önleyen ve bozulmayı artıran kamu kurum ve kuruluşlar, idari mekanizma ya da yerel yönetimler tarafından onaylanmış ancak görsel denetimden ve estetikten uzak uygulamalardır. Küreselleşmenin sonucu değişim ve gelişmenin hızlı yaşanmasının yarattığı kent kimliği ile bağdaşmayan uygulamalar, kentsel mekanın tarihi, kültürel ve görsel zenginliklerini yok etmekte ve niteliksiz bir yapılaşmaya itmektedir.

Bu negatif tablonun yanında diğer bir çıkmaz da "mevcut yasaların, kendi kentindeki tarihi-kültürel ve çevre mirasını koruma-yaşatma amaçlı projeleri tasarlama, geliştirme ve yaşama geçirme konusundaki istek ve amaçlara olanak sağlayabilecek yeterliliğe sahip olmadığı dahası… doğal-kültürel ve tarihi değerlerinin daha sonra tekrar sahip olunabilecek değerler gibi algılandığı, yapılan birçok yasal düzenlemelerin de çoğu zaman kimlik oluşturma yerine sadece getirim (rant) sağlama üzerine kurulmuş olduğu görülmektedir" (Şener, 2007). Bu nedenle korumayı ve yaşatmayı "öncelikli ve önemli gören" bir anlayışa sahip olan yerel yönetimler de verecekleri hizmette sıkıntılar yaşamaktadır. Bu anlamda denetimin yasalarla belirlendiği daha esnek, akılcı ve net bir sisteme ihtiyaç vardır.

Belediye hizmetlerinin organize edilmesi sırasında toplum olarak kent kimliğinde görsel kirliliğe meydan vermeden, rant kaygısı olmadan ve yerel yönetimlerin yap-boz, yeniden yap, yeniden boz yada "biz yaptık oldu" şeklindeki düşüncesine onay vermeden -kaldı ki gelişmekte olan bir ülke olarak ülke ekonomisine ekstra yük getirmesi toplum için önemli bir durumdur- uzun ve istikrarlı bir süreç gerektiren kent kimliği tasarlanmasına eğitim almış, önemli deneyimlere imza atmış, alanlarında uzmanlaşmış bir ekip ile devam edilmesi gerekmektedir. Kenti kent yapan her türlü eski ve yeni unsurlar kente yabancılaştırmadan, yama yapmadan, bağı kopartmadan aksine geçmişin gelecek ile kucaklaştığı, kent kimliğine sindirilmiş, kent dinamizmine yakışan projeler kente kazandırılmalıdır. Bu yaklaşımla hazırlanan her türlü projenin hayata geçirilmesi kente işgücü potansiyeli sağlanmakta, yatırımların çeşitlenmesini sağlamakta, kente önemli ve yeni katma değer kaynağı oluşturmaktadır (Eskişehir Örneği).

Belediyelerin "imar rantı" beklentilerine cevap verecek niteliklere sahip kent kimliğini korumak ve sürdürmek konusundaki girişimleri yerel halkın bile çoğu zaman desteğini alabilmektedir. Uygulamada aynı koruma ve sürdürme projelerine halkın katılımının belli oranlarda "giderleri de üstlenme" biçiminde yaşama geçirilmesi, sürekliliği ve kalıcılığının da güvencesini oluşturmak şeklinde bir ortaklıkmış gibi sunulması, projelere taban bulmayı kolaylaştırmaktadır. "Kavramların içini boşaltan ve gündelik sorunlara müdahale etmek isterken, birçok karmaşık yeni sorunu hazırlayan bu sorunlu yaklaşım, kentlerin içerisine de her geçen gün "kerameti kendinden menkul projelere" yansımaktadır. Kentlerin bütününde yürütülen geniş ölçekli planları en baştan uygulanamaz ve çözüm üretemez hale getiren, bu çalışmalarla bütünleşemeyecek ekonomik değer kaygısı dışında derinlik oluşturamayan "pazarlama amaçlı projeler", planlama çalışmalarını bu "rantsal bölüşüme" dayanak yapmaya çalışıyor. Dahası böylesi "oldu bitti"ye getirilmiş projeler tüm kentsel süreç ve sorunları algılamaktan uzak ve üretildikleri kentin ve bölgenin "kullanım değerini" görmezden gelen nitelikleriyle, fiziksel, ekonomik ve sosyal alanda yepyeni sorunları ve üst ölçekli planların adeta birer "kolaj çalışması"na dönüşmesi sürecini hazırlıyor. Tüm bunlara ilaveten, tanıtım, pazarlama ve sunuştaki tartışmasız başarılarına karşın, bu projelerin ülkemiz, kentlerimiz ve kent halkının sorun ve gereksinimleri yerine "küresel beklenti", "kent topraklarını dolar yeşili gören gözlükler" ve "yatırımın önünü açacak kolaylıklardan beslendikleri için "makyajları" ötesinde derinlik sunamıyor, çözüm bulayım derken kentlerimiz için "göz çıkarma" tehlikesini de beraberinde getiriyor" (Gökçe, 2006).

Kamusal Sanat, yerel yönetimlerin mekanı daha yaşanılır duruma getirme ve/veya yeni bir kimlik kazandırma istekleri ile ortaya çıkmakta ancak rant kavgası nedeniyle amacından sapmakta, ortaya çıkan örnekler ise estetikten uzak, Kitsch denilecek niteliklerdedir. Rant nedeniyle ortaya çıkan sonuç, kendi iradeleri dışında görmeye zorunlu kılınan izleyicinin yanlış bilinçlenmesi, görüntü kirliliğine mazur kalmasıdır.

Bu bağlamda son yıllarda kentsel yaşam kalitesinin arttırılması ve kentsel alanların çözümlenmesinde yeni bir yöntem olan "Kentsel Tasarım" kavramı gelişmeye başlamıştır. Çağdaş ve yeni bir kent planlama anlayışı çerçevesinde kentsel tasarımın önemi tartışılmazdır. Çünkü görsel iletişimin gücünü kullanılarak zihinlerde istenen imgeleri ve izlenimleri oluşturmaya yönelik görsel kimlik tasarımları kent dinamizmine hareket kazandıran, kendine özgü yaşam kalitesi geliştirilmesine olanak sağlayan, ciddi gelir kaynağı yaratan ve istihdam oluşturan bir planlama sürecidir. Dünyada kent görsel kimliği tasarımı çalışmaları gelişmekte ve marka yönelimine uzanan bir ivme kazanarak ilerlemektedir.

"Kent sınırlarını zorlayan gelişmeler, kentlerin yalnızca fiziksel ölçütlerle denetlenemediğini göstermiş; bölgesel, sosyal, ekonomik, politik süreçlerin anlaşılmasının kentsel gelişmeyi yönlendirme ve denetleme açısından gerekli olduğu gözlenmiştir" (Günay, 1997). Kapsamlı planlama, kentsel mekanın biçimlenmesidir. Amaç, kentin bölge içindeki yerinin tanımlaması, sosyal-ekonomik ve fiziki yapısını anlamaya çalışan analiz ve araştırmaya dayanan bir kent planının oluşturulmasıdır. Bu

planlama toplumun fiziksel gelişimine yönelik politikalarda rehberlik yapacak, yerel yönetimlerdeki karar vericileri için hazırlanmış bir kamu belgesi olarak tanımlanacaktır.

"Kentsel tasarımın sosyal, ekonomik, toplumsal, tarihsel, doğal, kültürel, psikolojik, ekolojik, estetik ve yasal öğelerin etkileşimini dikkate alarak, kentsel mekanın yaşam kalitesini geliştirmeye dönük bir uzmanlık alanı olduğu ve bu alanda kent planlama, mimarlık, peyzaj mimarlığı gibi disiplinlerinin ilgilendiği görülmektedir" (Çubuk, 1997). Kent kimliği belli sistem ve disiplin çerçevesinde oluşturulması gereken önemli bir durumdur ve

1. kentin büyüme, gelişme ve planlama durumu kent kimliğine uygun gelişmeli,
2. kentin var olan kimliğine paralel şekilde kimlik tasarımları biçim kazanmalı,
3. kent için yapılması düşünülen yatırımların nitelik ve uygunluğu, kent dokusuna uyumlu şekillenmelidir.

Bu bağlamda kentsel tasarım eyleminin tanımlanmasını şu şekilde yapabilir: (Günay, 1997, s. 56) Kentin ekolojik dengesinin kurulması (sosyal yaşamın parçaları olan yerlerin ortak yaşam: Güven duygularının, kentlerin anlamının, imgelerinin, karakterinin ve kimliğinin korunması), kentsel tasarım kütle-mekan-biçim ilişkilerinin kurgulanarak görsel değerlere, estetik kaygılara, tarihsel değerlerine göre yorumlanması kenti inşa etme süreci içinde düşünülmelidir.

Sonuç olarak; kent kimliğinin oluşmasında yerel yönetimlere düşen görevlerin başında kamusal alanlarda sanat ve sanatçıların halkla -izleyici ile -bütünleşebilecekleri etkinlik ortamları hazırlaması, etkinliği ve eserleri sahiplenebilmesi, katılımı sağlayarak üretimin desteklenmesini sağlamak gelmektedir.

"Eğitim ve kültür ulusal birliğin, ulusal kimliğin ve kültürün hayat damarlarıdır, temelidir. Bu temel dinamikler bir gruba, bir zümreye, bir siyasi eğilime teslim edilemez. Edildiği takdirde siyasal ve sosyal oyunların oyuncağı haline gelir. Türkiye'de yerel yönetimlerin eğitim ve kültür politikaları, konularındaki birikimleri, kapasiteleri ve vizyonları daima değişkendir ve tartışma konusudur. Batıda olduğu gibi çoğu alanlarda ortak noktalarda birleşme yerine tamamen sübjektif karşıtlıklar vardır. Birinin "ak" dediğine biri inat olsun diye "kara" demekten ve bunu kan davası haline getirmekten çekinmeyen örnekler vardır" (Pekmezci, 2010). "Kamusal alanda sanat yapıtının toplum bireylerine en etkili şekilde ulaştığını göz önünde bulundurduğumuzda, tarih boyunca pek çok sanatçının yapıtında ana malzemenin mekân ve boşluk olduğunu ve buna bağlı oluşan ihtişam duygusu olduğunu görmekteyiz… Günümüz kent yaşamının yoğunluğu göz önüne alındığında kamusal alanda sanat yapıtı kendine özgü güçlü bir etkiye ve yoğun bir tüketim ortamına sahiptir. Evlerimizin duvarında asılı duran resimlerden veya başköşemizde yerini bulan heykellerden çok daha etkin ve yoğun bir tüketim süreci söz konusudur. Bu nedenle kamusal alanda sanat yapıtı eleştirmen Simon Sheilkh'inde belirttiği gibi özel mekânlarımızdaki koleksiyon metasından daha farklı bir boyut kazanmaktadır; "Kamusal sanat çalışması kavramı geleneksel olarak, bir sanat yapıtının sadece basitçe bir kamusal mekâna yerleştirilmesini gerektirir. Bu şekilde ve bu bağlamda yerleştirilen yapıtların özel alandaki sanattan. Yani galeriler arasında alınıp satılan, dolaşıma giren yapıtlardan haliyle farklılaşmaları

beklenir. Kamusal sanat projeleri farklı bir izleyici kitlesini ve başka türlü izleyicilik kavramını gerçekten de zorunlu kılar" (Tandırlı, 2009).

Yerel yönetimlerin son zamanlarda sıkça gerçekleştirdikleri rant kokan, eleştirel süzgeçten geçmemiş, olgunlaşmamış zihinsel etkinlikler -"Kentsel Dönüşüm Projeleri"- birçok semti değiştirip/dönüştürürken bazı yerlerin eğlence, kültür ve sanat merkezi olma payı biçilmektedir. Ancak söz konusu değişimler, o yerin tarihi mirası ve geleneksel yaşam biçimiyle birlikte aile hayatına ters düşebilmektedir. Kültür-sanat ve eğlence etkinlikleri sebebiyle semte akın eden birbirinden farklı yaşam standartlarına ve görgülerine sahip insanların tavırları çevre halkını huzursuz ve rahatsız ederken bazı aileler meydana gelen değişimlerin getirdiği olaylardan uzak kalmak için yeni yaşam alanları bulmaya zorlanmış olmaktadır. Bölge sakinleri, bu merkezlerin açılmasıyla semte taşınacak olan ahlâki yapıları ailevi yaşam biçimi için bir tehdit olarak görürken öte yandan yeni yaşam alanı arasında da ekonomik sorunlarla boğuşmak durumunda kalabilmektedir.

"Küreselleşmenin etkisi ve yarattığı değişimlerden toplumun farklı kesimlerinin farklı ölçüde nasiplendiği gerçeği göz önüne alınmadığı takdirde, toplumsal ve kültürel gerilimlerin yoğunlaşmasını kavramak güçleşir. Yerel, yerli, farklı çıkarlarca gerçek ve geleneğe uygun olarak sunulan her şey, kentin küresel konumlanmasının ışığında yeniden tanımlanmak ve sınanmak zorundadır" (Keyder, 2000). Tarih boyunca ve dünyanın her yerinde olduğu gibi, toplumun temel değerlerinin hafife alındığı ve birlikte yaşamanın getirdiği bireysel ve toplumsal kuralların çiğnendiği durumlarda benzer olayların yaşanması kaçınılmaz olmuştur.

"Günümüz kentlerinde fiziki imkanlarındaki çelişkiyi, yozlaşmayı ve kişiliksizliği oluşturmaktadır. Kentlerimizdeki bu kültür yozlaşması kimliksizleşmenin temel kaynağı halinde ortada durmaktadır. Günümüzde, ülkelerin kimliklerine ilişkin yargılar, küresel düzeyde iletişim sistemine hakim olan gelişmiş batı ülkelerinin ve batının normları ile oluşmaktadır. Batının Türkiye ve diğer gelişmekte olan ülkeler için biçmiş olduğu kimlik değerlerinin, geçmişteki ilişkilerin ve deneyimlerin tek yönlü algılanmasının sonucunda ortaya çıkmaktadır…

Küreselleşen dünya ekonomisinde özellikle ayrıcalıklı işletmecilik araçları haline gelen kent yönetimleri ve onların etki alanları olan kentler bir güç ve rant aracı olarak görülmektedir. Kentler son 20 yıl içerisinde birbirleri ile yarışan bir işletme gibi örgütlenmekte, kent işlevi bir işletme olarak verimlilik ve kar sağlamaya dönüşmektedir. Kentlerin bir işletme olarak algılanması ve işletmecilik ilkeleri ile planlanması, kentsel kimliklerin ve onları oluşturan kentsel imgelerin giderek hızla tahrip edilmesine, içeriklerinin farklılaşmasına, ya da içeriksizleşmesine neden olmaktadır. Türk kent sokağından bulvarlara dönüşen sokaklar, tarihi dokular içerisinde yıkılarak oluşturulmaya çalışılan Rönesans meydanları, kültürümüzle hiç bağdaşmayan kent mobilyaları, vb. bu değişim sürecinde kentlerimizde sıkça görmekte olduğumuz örnekler olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer yandan geleneksel doku içerisinde yer kaplaması olarak kullanılan Arnavut kaldırımı olan doğal taş döşeme yerini günümüzde yapay kesme taşlara ve baskı beton/asfalt uygulamalarına bırakmaktadır. Sokak kaplamasındaki öze ait kimlik değişime uğramakta, günümüzde bölgesel ve kültürel olarak değişim

göstermeyen tek düz ve her yerde kullanılabilecek bir kaplama çeşidine dönüşmektedir." (Ulu-Karakoç, 2004).

Kent kimliği oluşturmada daha da vahim olan yerel yönetimlerin, kentin yerleşim, tarih, kültür, nüfus, siyaset veya ekonomi alanlarındaki gelişimiyle paralel bir kent tasarım uygulaması yerine kent dokusuna uymayan genelde sadece kentin estetik özellikleri dikkatlerini çeken kopya kent projeleri geliştirmeleridir. "Taklit meraklısı yöneticiler, özendikleri o yerleşimlerin bulundukları noktaya kendi gelişimlerinin sürekliliği içinde geldiklerini unutuyorlar. Oradaki köprüler, heykeller, kent mobilyaları, parklar, zemin düzenlemeleri ve bitki yapısı, o yerleşimin adeta doğal bir parçası. Doğal veya kültürel olmayanı, aynı biçimiyle bir başka yerleşime oturtmaya çalışmak ise ancak bir 'Kitsch' görüntü ile sonlanıyor. Özetlersek; örnek seçilen bir kentin gelişiminden fikren dersler çıkarılması başka şey; o kentteki uygulamaların birebir taklit edilmesi ise bir başka şey…" (Banger, 2010).

Bu bağlamda Kitsch (Kiç) kavramından kısaca bahsetmek yerinde olacaktır. Kitsch; Almanca Werkitschen (ucuzlatma) sözcüğünden gelmektedir. Kitsch ucuzlatma, bayağılaştırma, ticarileştirme, estetik uygunsuzluk gibi kavramlarla açıklanmaktadır. Sanayi devriminden sonra zenginleşen orta sınıfın çeşitli ürünleri tercihleri doğrultusunda sipariş yoluyla talep etmesiyle değer bulmuştur. Bu da sanatın ticarileşmesine, satılmak için yapılmasına yol açmıştır.

Farklı akımlarda Kitsch olgusuna farklı anlamlar yüklenir. Bazen kültür endüstrisi doğrultusunda bilinçli olarak kar amacıyla üretildiği bazen de her türlü alıntılama, kopya, yeniden üretim yoluyla geçmişin tüm formlarının serbestçe yana yana getirilmesiyle şekillenir. Kitsch, bazen kavramsal bir yapının içinde bazen farklı bağlamlarda yeniden sunularak bazen de geleneksel resim yoluyla kullanılır. Hedef kitle belli bir seçilmiş sosyal grup olmadığı için; Kitsch ürünler her sosyal gruba hitap edebiliyordu. Çünkü Kitsch; kitlelerin ürünüydü ve bu kitleler Kitsch ürünü 'olduğu gibi' algılayabiliyorlardı.

Kitsch kendini herkesin görüp takip edebileceği; reklam-tanıtım alanında duyurmaya başladı. Gazete ve dergi kapakları; cumartesi gecesi posterleri, takvim kızları...Medya her eve, herkese erişebiliyordu; Kitsch de öyle" (Öztürk).

Kitsch, o toplumda yaşayan üst kültürün benimsemediği alt kültürün kopamadığı bir gerçeklik olarak değerlendirilebilir. Kavram olarak günümüzde yoz sanatın tanımlamasında kullanılmaktadır. Kötüyü, bayağıyı, zevksizliği, özelliği olmayanı ve değersizi içinde barındırır. En büyük özelliği yoğun duygusallığı izleyiciye doğrudan veriyor olmasıdır. Dahası dünyaya dar bir açıdan bakan bir yapıyı içinde barındırmasıdır. Çoğu zaman toplumun değer yargılarını sömürme ve kullanma, kullanırken de kent dokusunu ve güzelliğini yaralayan ve bozan mimari ve çevre düzenlemeleriyle karşımıza çıkmaktadır. Tarihi yapıların farklı amaçlara alet edilmeleri (cafe gibi bir mekan haline getirilip tarihle örtüşmeyen dekor maketle özel mekanların yok edilmesi), kent dokusuna uygun olmayan yapay ve ışıklı ağaçların etrafa serpiştirilmeleri, tarihi ve kamusal alanların kiralanma yoluyla istila edilmeleri dahası bu mekanları plastik yapma çiçek, dantel, kilim, örtülerle çirkinleştirilmeleri

(Süleymaniye'deki tarihi Mimar Sinan Hamamı'nda olduğu gibi), kavşaklarda birden önümüze çıkan kent simgeleri olarak yapılmış domates, biber, enginar, köfte heykelleri ve kötü malzemelerle üretilmiş tarihi yapı taklitleri (İstanbul, Taksim Meydanı Sahaflar Festivali Maketi), farklı ülkelerin simgeleri ile Türk halk kahramanlarının bir arada kullanılarak hazırlanan parklar (Kocaeli, Derince, Altmışevler Harikalar Sahili) gibi Kitsch –UCUBE !- çalışmalara rastlanmakta hatta her geçen gün sayıları hızla artmaktadır. Yurtdışında açık hava heykel müzesi niteliğinde kent meydanlarının değerlendirildiği, bir kültür parkı olarak önem verildiği düşünülürse kamusal alan değerlendirmelerinin bizdekilere kıyasla farkını anlamak zor olmayacaktır. Çünkü pek çok toplumda kamusal alanlar ve bu alanlardaki sanat yapıtları sosyal ve kültürel bir geleneğin göstergesi olarak görülmektedir Kamusal alanda sanat yapıtının toplum bireylerine en etkili şekilde ulaştığını göz önünde bulundurduğumuzda, tarih boyunca pek çok sanatçının yapıtında ana malzemenin mekân ve boşluk olduğunu ve buna bağlı oluşan ihtişam duygusu olduğunu görmekteyiz.

"Çevremize olan duyarlılığımızın düzeyinin alacağımız sanat eğitimine, edineceğimiz sanatsal deneyimlere sıkı sıkıya bağlı olduğunu görmemiz gerekir. Eğer her gün önünden geçtiğimiz bir elektrik direğine asılı duran ve her an düşecek olan paslı tabeladan; sokaklarımızda kokusu beynimizi uyuşturan, yırtılarak suları akmış artıkların bulunduğu paslı çöp tenekesinden, kimi taşları ve kaplamaları yerinden oynamış, kırılmış ve yüksekliği dolayısıyla çocuklu ve hamile hanımlarla, yaşlıların çıkamadığı kaldırımlardan; otomobiliyle giderken gerekli gereksiz korna çalan sürücülerden, rüzgarın savurarak ağaçların, çalıların ve tel örgülerin üstlerine taktığı naylon poşetlerden ve ortalığa atılan izmarit ve ambalaj malzemelerinden; sanat adına yapılan çirkin nesnelerden rahatsız olmuyor isek duyarlılığımız nasırlaşmış demektir. Bunu kazımanın tek yolu vardır; o da Eisner'in belirttiği gibi "sanat"tır" (Özsoy, 2003).

ÖNERİLER

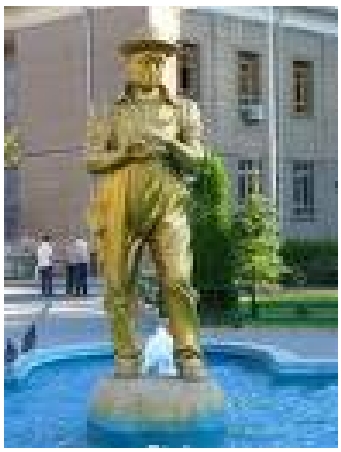
Kamusal sanat, "bir paylaşma, bir katılım, bir etkileşim ve iletişim sürecidir. Bu nedenledir ki, iktidarların meydanlara taşıdığı sanattan çok farklı olarak, meydanlarda ortaya çıkmış yapıtlar karşısında iktidarlar çoğu kez ürker. Bu, onu yönetimlerin kentsel alana kimseye sormadan dikilen havuzlardan, anıtlardan, heykellerden ayırıyor. Toplumsal yaşamda insanlarla doğrudan yüzyüze gelen heykeller kamuya aittir. Kamusal alan heykellerinin izleyicileri o alanda yaşayan tüm insanlardır, ilettikleri görsel mesaj insanlara doğrudan ulaşır" (www.gorselsanatlar.org). Bu sebeple eğitim politikalarında sanat eğitiminin önemine bir kez daha dikkat çekmek, sanat eğitimi politikalarını yediden yetmişe eğitim, yaşam boyu eğitim şeklinde güncellemek yerinde bir davranış olacaktır. Sanat eğitimi ile ilgili örgün eğitim kadar yaygın eğitim de gözden geçirilmeli, birinci derecede kamusal alan kullanımında söz sahibi yerel yönetimler için kültür-sanat yöneticiliği eğitimleri, kamusal alan tasarım eğitimi temel seminerleri gibi alan destekleyici çalışmalar yapılmalı ve diğer ülkelerdeki gibi bir çizgi yakalanmalıdır. Çünkü kamusal alan sanatı bir ülkenin sosyal ve kültürel gelişmenin göstergesidir.

Tarihi ve doğal çevre mirasının korunması ve yaşatılmasında, kamu-özel-yerel-sivil işbirliği belediye-imar-çevre ve koruma mevzuatındaki yeni düzenlemelere de esin kaynağı olmalı; ulusal ölçekte uygulanabilirliğini yaygınlaştıracak yeni yasal yönlendirmelerin hükümet ve TBMM tarafından öncelikle ele alınmalıdır.

Eğitim ve öğretim anlamında yapılması gereken en önemli tavır, hepimizin geleceği olan çocuklarımıza ve gençlerimize kent kimliği bilinci kazandırmak adına en etkili silah olan sanat eğitimine gereken önem verilmelidir.

Yerel düzeyde kaliteli ve profesyonel sanat ve kültürel programlar ve hizmetlerinin desteklenmesi yerel yönetimlerin kent görsel kimliği oluşturmasında anahtar rol oynayacaktır.

KIRKAGAÇa
HOŞ GELİNİZ



K.MARAŞ KARMADO DONDURMA

KAYNAKLAR

Y. Akyüz, (1982). Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1982'ye), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.

A. Arseven, (1994). Alan Araştırma Yöntemi İlkeler-Teknikler-Örnekler, Tekışık Matbaası, Ankara.

Ali Ulu ve İlknur Karakoç (2004). "Kentsel Değişimin Kent Kimliğine Etkisi", 2004/3, (www.spo.org.tr/resimler/ekler/c58e3a306451c9d_ek.pdf).

Atilla İlkyaz (2004). "Popüler Kültür, Kiç (Kitsch) ve Sanat Eğitimine Etkileri" Resim-iş Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar - 2. Sanat Eğitimi Sempozyumu, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fak. 28-29-30 Nisan, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara 2004, s. 90, 91.26 9, 270.

B. Günay, (1997), "Kentsel Tasarım Kültürü ve Yaratıcılığın Sınırları", Planlama Dergisi 97/2, Şehir Plancıları Odası Yayını, s. 54-61, Ankara.

Buğra Gökçe (2006). "Kıyılarda Yapılan Tahsisler Nasıl Bir Politikanın Dışavurumu?" TMMOB. Şehir Plancıları Odası, Rapor, (www.spo.org.tr/genel/bizden_detay.php?kod=166&tipi=4&sube=0).

Çağlar Keyder (2000). İstanbul Küresel ve Yerel Arasında, Metis yayınları, Çeviri: Sungur Savran,

Dilek Öztürk (2008). "Avant - garde ve Kitsch: "Mimarlığa Etkisi" (www.mimarizm.com/DisSes/Detay.aspx?id=367).

Emre Tandırlı, "Kamusal Alanda Sanatın Yeni Yüzü Ve Thomas Hirschhorn" (www. Evetbenim.Com/Haber/Haberdetay/14025-Kamusal_Alanda_Sanatin_Yeni_Yuzu_Ve_Thomas_Hirschhorn:_Dr._Emre_Tandirli.Htm)

Gürcan Banger (2010). "Eskişehir; Strazburg Değil de, Porto Alegre Olsa?" (www.duyguguncesi.net/?p=28).

Hasan Pekmezci (2011)."Ulusal Eğitim / Kültür / Sanat ve Yerel Yönetimler Yasası" (http://www.hasanpekmezci.com/yayinlar/makaleler/123-ulusal-egitim--kultur--sanat-ve-yerel-yonetimler-yasasi.html (12 Mart 2011,17 47).

"Kamusal Sanat Kamusal Kültür Yaratır", www.görselsanatlar.org, (www.gorselsanatlar.org/sanat-ve-cevre/kamusal-sanat-kamusal-kultur-yaratir/?wap2).

M. Çubuk (1997). "Kentsel Tasarım Formasyonu ve Eğitimi Sunuş Bildirisi ve Sonuç Metni", VIII. Kentsel Tasarım ve Uygulamalar Sempozyumu 15-16 Mayıs 1997, MSÜ Mim. Fak. Yayını, İstanbul.

Nilgün Şener (2007). "Kıyı Kentlerinde Kültürel Mirasın Korunması Gerekliliği", Uluslararası Gazimağusa Sempozyumu (Akdeniz Üçlemesi-II, Kıyı Yerleşimleri, Kültür-Koruma). 08-10. 12. 2007, KKTC.

Nilgün Şener (2009).“Takı-Kuyumculuk Eğitimi Veren Meslek Yüksekokullarındaki Eğitim Yeterliliği Ve Kalitenin Arttırılması (KOÜ. Değirmendere Ali Özbay MYO. Örneği), 1. Uluslararası 5. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, 27–29 Mayıs 2009, Selçuk Üniversitesi Kadınhanı Faik İçil Meslek Yüksekokulu, Konya.

Sabri Kürkçüoğlu (2007). “Kent kimliği ve Değişim – Dönüşüm”, (www.sanliurfasembol.com/ydetay.php?id=213).

Vedat Özsoy (2003). “Görsel Sanatlar Eğitimi”, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara 2003, s. 22.

www.itusozluk.com/goster.php/kamusal+sanatkamusal sanat

“Kamusal Sanat Kamusal Kültür Yaratır” (www.gorselsanatlar.org/sanat-ve-cevre/kamusal-sanat-kamusal-kultur-yaratir/?wap2).

.

BÖLÜM 26

Mühendislik Eğitimi

MÜHENDİSLİK EĞİTİMİNDE LABORATUAR UYGULAMALARININ KATKISI

CONTRIBUTION OF LABORATORY WORKS IN ENGINEERING EDUCATION

M. Şükrü GÜNEY, Ayşegül ÖZGENÇ AKSOY, Mustafa DOĞAN

Dokuz Eylül Üniversitesi Mühendislik Fak. İnşaat Müh. Böl. Tınaztepe Yerleşkesi 35160 Buca/İZMİR TR

sukru.guney@deu.edu.tr, aysegul.ozgenc@deu.edu.tr, mustafa.dogan@deu.edu.tr

ÖZET

Türkiye'de lise öğrencileri üniversiteye girerken birbirleriyle yarıştıkları çoktan seçmeli sınavları başarmak zorundadırlar. Bu sınavlar sırasında soruların en kısa sürede yanıtlanması amaçlandığından öğrencilere muhakeme etmekten yoksun 'hızlı cevaplama teknikleri' öğretilmektedir. Bu sebeple öğrencilere, üniversite eğitimleri boyunca temel mühendislik bilgilerinin verilmesi için büyük çaba sarf edilmektedir. Laboratuar uygulamaları teorik bilgilerin pekiştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu çalışmada Dokuz Eylül Üniversitesi İnşaat Mühendisliği Hidrolik dersi kapsamında gerçekleştirilen Laboratuvar uygulamalarının ana hatları anlatılmaktadır.

ABSTRACT

In Turkey, high school students who aim to be admitted to the university have to be successful in a competition based on multiple choice tests. During this examination they have to answer the asked questions in a time as short as possible. Accordingly, they try to acquire some 'rapid reply techniques' instead of getting the abilities of reasoning. That's why during their undergraduate studies, one must provide the fundamentals of engineering so that they will be able to use the direct and indirect reasoning methods. Laboratory studies have an important role to sharpen their wits and etch the theoretical concepts more profoundly in their mind. In this study, Laboratory experiments carried out during Hydraulics course in Civil Engineering Department of Dokuz Eylül University are outlined.

HİDROLİK LİSANS DERSİ

Temel mühendisliklerden biri olan İnşaat Mühendisliğinde teorik bilgilere ilave olarak deneyler, gözlemler ve deneyimler de çok büyük değer taşımaktadır. DEÜ İnşaat Mühendisliği Bölümünde, Hidrolik anabilim dalında yer alan birçok ders kapsamında Hidrolik Laboratuvarında deneysel çalışmalar gerçekleştirilmekle birlikte, Hidrolik (4+2) dersi kapsamında bu çalışmalar sistemli bir şekilde yapılmaktadır. Bu ders kapsamında teorik bilgilerin pekiştirilmesi ve teoriyle uygulama arasındaki uyum mertebesinin gösterilmesi amacıyla; öğrenciler, haftada 2 ders saati olmak üzere, 12 hafta boyunca gruplar halinde deneyler gerçekleştirmektedir. Şubedeki öğrenci sayısına bağlı olarak 4-6 kişiden oluşan grupların her biri belirlenen 12 deneyi dönüşümlü olarak yapmaktadır.

Hidrolik dersi 4 yıllık lisans eğitiminin 3 üncü sınıf ilk yarıyılında 4 saat teorik 2 saat uygulama olmak üzere 6 ders saati, 5 kredilik ders olarak yer almaktadır. Bu ders kapsamında ağırlıklı olarak borulardaki basınçlı akımlar, serbest yüzeyli akımlar, su yapıları boyunca akımlar ve yer altı suyu akımlarına değinilmektedir.

Bir önceki yarıyılda verilen Akışkanlar Mekaniği (3+0) dersinin devamı niteliğindeki Hidrolik dersinde, Akışkanlar Mekaniği dersinde anlatılan konularla ilgili laboratuar uygulamaları da gerçekleştirilmektedir.

Hidrolik Laboratuvarı ayrıca, Fiziksel Modeller, Physical Models, Applied Hydraulics, Yeraltı suları, Bilgisayar Destekli Hidrolik Tasarım, v.b… seçmeli lisans dersleri kapsamında anlatılan konuların pekiştirilmesi ve görselleştirilmesi amacıyla da bazı deney düzenekleri ve fiziksel modeller içermektedir.

Hidrolik Laboratuvarında, İnşaat Mühendisliği Anabilim Dalı Hidrolik-Hidroloji ve Su Kaynakları programında yer alan Computational Hydraulics, Hydraulic Physical Models, Serbest Yüzeyli Değişken Akımlar, Flow Through Porous Media, Analysis and Control of Unsteady Flows in Pipelines, Sediment Transport, Contaminant Transport v.b… derslerde anlatılan konuların görselleştirilmesi amacıyla da bazı deney düzenekleri ve fiziksel modeller yer almaktadır.

Yaklaşık 600 m^2'lik kapalı bir alana sahip İnşaat Mühendisliği Bölümü Hidrolik Laboratuarında lisans ve lisansüstü dersler kapsamında yararlanılan 30 civarında deney düzeneği ve fiziksel model bulunmakta olup bunların arasından seçilen 12 deney aleti dönem boyunca dönüşümlü olarak öğrencilere kullandırılmaktadır.

Deney aletlerinin büyük çoğunluğu ya şebekeden beslenen suyla ya da kendilerine ait ve deney düzeneğinin altında yer alan bağımsız hazneden pompa yardımıyla beslenmektedir. Laboratuar binasının dışında inşa edilen su deposu-terfi sistemi ile de bazı deney sistemlerine ve fiziksel modellere su temin edilmektedir. Deney düzeneklerinin büyük çoğunluğu yerli sanayi olanaklarıyla

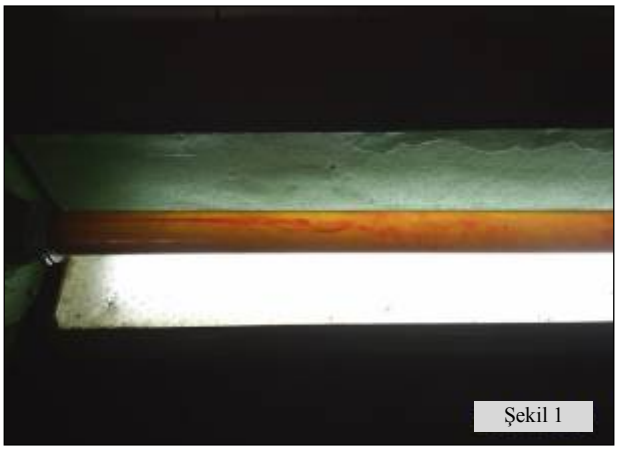
imal ettirilmiştir. Diğerleri ise kredili hibe yoluyla temin edilmiş, Armfield veya TecQuipment firmalarının tasarım ve imalatı olan cihazlardır.

Hidrolik Laboratuarında gerek bazı seçmeli lisans dersleri kapsamında olan ve gerekse lisansüstü eğitimde verilen derslerle ilişkili olan birçok deney düzeneği ve fiziksel model bulunmasına rağmen, bu bildiride sadece 12 tanesi seçilerek rotasyon şeklinde öğrencilerin üzerinde çalıştıkları 16 adet deney düzeneği ile ilgili deneyler ana hatlarıyla anlatılmaktadır.

LİSANS DÜZEYİNDE YAPILAN DENEYLER

Yapılan deneyler ve amaçlanan hedef yanında deney düzeneği ile beraber aşağıda anlatılmaktadır:

Reynolds Deneyi: Borularda oluşan akım türlerinin gözlenmesi amacıyla yapılan deneydir. Şeffaf boru içerisindeki akım ipçiği boya maddesi yardımıyla gözlenebilmekte ve akım türüne karar verilmektedir (Şekil 1). Reynolds sayısının (Re) değeri hesaplanarak kritik değer Re_{cr} ile karşılaştırılmaktadır. $Re<Re_{cr}$ durumunda laminer akım, daha büyük Re değerlerinde geçiş hali ve yeterince büyük Re sayılarında ise türbülanslı akım oluştuğu şeklindeki teorik bilgilerin uygulamayla tutarlılığı kontrol edilmektedir. Suyun kinematik viskozitesi ve boru çapı değiştirilemediğinden farklı akış hızları oluşturularak değişik durumlar oluşturulabilmektedir.



Şekil 1

Şekil 2

İmpuls-Momentum Deneyi: Akan suyun büyük bir hızla yatay bir metal çubuğa çarpması ile oluşturduğu etkinin deneysel olarak gözlenmesi ve impuls-momentum denklemi uygulanarak teorik bilgilerin deneysel bulgular ile karşılaştırılması amaçlanmaktadır (Şekil 2). Metal çubuk başlangıçta bir ucuna yerleştirilen

ağırlıklar ve diğer ucundaki hareketli ağırlık yardımıyla yatay konumdadır. Debi ayar vanasının açıklığı değiştirilerek hız gittikçe arttırılmaktadır. Metal çubuğun dengesini bozarak mafsal etrafında dönmesine ve eğik bir konuma gelmesine neden olan durumda hız belirlenmektedir. Deney bulguları teorik bilgilerle karşılaştırılmaktadır.

Vorteks Deneyi: Serbest ve zorlanmış çevri olaylarının gözlenmesi ve teorik bağıntılarla karşılaştırılması amaçlanmaktadır (Şekil 3). Debi üçgen savak yardımıyla ölçülmekte, su derinlikleri ise yatayda her iki yönde hareket eden tekerlekli mekanizma üzerine yerleştirilmiş limnimetre kullanılarak belirlenmektedir. Ölçülen debi ve su derinlikleri yardımıyla değişik noktalardaki hız değerleri hesaplanmakta ve serbest çevri bölgesinde uzaklığın tersi ile orantılı, zorlanmış çevri bölgesinde ise uzaklık ile orantılı şeklinde ifade edilen teorik bağıntılar ile karşılaştırılmaktadır. Su yüzeyi profili çizilerek eksendeki hava çekirdeği gözlenebilmektedir.

Şekil 3

Şekil 4

Sürtünme Kaybı Deneyi: Sabit çaplı bir borunun aralarında belirli bir uzaklık olan iki kesiti arasında oluşan sürtünme kayıplarının ve sürtünme katsayısının deneysel olarak belirlenip konuyla ilgili teorik bilgiler ışığında irdelenmesi amaçlanmaktadır (Şekil 4). Üçgen savak ile ölçülen debi kullanılarak sabit çaplı yatay borudaki hız belirlenmektedir. Piyezometre tüplerindeki seviye farkıyla ölçülen basınç farkı sürtünme kaybına karşılık gelmektedir. Darcy-Weisbach bağıntısı kullanılarak sürtünme katsayısı ve Moody diyagramı yardımıyla akımın hangi bölgede oluştuğu belirlenmektedir. Değişik debilerde yapılan ölçümlerle sürtünme katsayısı-hız eğrisi çizilmektedir.

Vana ve Dirseklerde Oluşan Yerel Yük Kayıpları Deneyi: Vana ve dirseklerde oluşan yerel yük kayıplarının deneysel olarak ölçülmesi ve literatürdeki değerler ile karşılaştırılması amaçlanmaktadır (Şekil 5). Vana ve dirseklerin geometrisi nedeniyle oluşan

Şekil 5

ölü bölgeler ve çevrintilerden kaynaklanan yük kayıpları vana/dirsek öncesi ve sonrasındaki deliklere hortum ile bağlantılı olan piyezometre borularındaki seviye farkı okunarak ölçülmektedir. Üçgen savak ile ölçülen debi kullanılarak akış hızı belirlenmektedir. Ölçümlerle belirlenen yerel yük kayıpları, literatürde bir ampirik bağıntı veya sayısal değer şeklinde verilen katsayılar yardımıyla yorumlanmaktadır.

Şekil 6

Enkesit Değişimlerinde Oluşan Yerel Yük Kayıpları Deneyi: Ani daralma, ani genişleme, tedrici daralma ve tedrici genişleme durumlarında oluşan yerel yük kayıplarının deneysel olarak ölçülmesi ve literatürdeki ifadeler yardımıyla yorumlanması amaçlanmaktadır (Şekil 6). Değişik çaplar ve değişim açıları öncelikle ölçülmektedir. Yerel kayıplar yatay masa üstünde panoya yerleştirilmiş piyezometre tüpleri ile belirlenebilmektedir. Üçgen savak ile ölçülen debi kullanılarak akış hızları hesaplanmaktadır. Hız yüksekliğinin bir katsayı ile çarpımı şeklindeki yerel kayıp ifadesinde yer alan katsayılar deney sonuçları ışığında değerlendirilerek yorumlanmaktadır.

İki Hazne Arasında Akış ve Denge Bacasında Kütle Halinde Salınımlar Deneyi: Vana ve dirseklerle donatılmış bir boru vasıtasıyla bağlantılı iki hazne arasındaki akımda oluşan sürekli ve yerel enerji kayıplarının deneysel araştırılması ve ölçülen değerlerin teorik bilgilerle karşılaştırılması amaçlanmaktadır (Şekil 7). Debi ölçekli bölmede suyun doldurduğu hacmin dolum süresine bölünmesiyle belirlenmektedir. Ayrıca ikinci hazneyi oluşturan denge bacasında, kesici vananın aniden kapatılması ya da aniden açılması durumunda oluşan kütle halindeki salınımlar zamana bağlı olarak kaydedilip teorik bilgilerle karşılaştırılabilmektedir.

Şekil 7

Şekil 8

Sifon Deneyi: Değişik çaplara sahip olan sifonlarda hem sürekli ve yerel enerji kayıplarının hem de tepe noktasında oluşan negatif basıncın ölçülmesi ve deneysel bulguların teoriyle karşılaştırılması hedeflenmektedir (Şekil 8). Deney masası altındaki besleme deposundan su pompayla alınıp tekrar depoya geri gönderilmektedir. Debi üçgen savak yardımıyla belirlenmektedir. Farklı çaplara sahip beş sifonun yer aldığı deney düzeneğinde taşırmayla haznedeki su seviyeyi sabit tutulmaktadır. Tepedeki basınçlar bağlantı hortumlarıyla ilişkilendirilmiş piyezometre boruları ile ölçülmektedir. Sifonların tepe noktalarında suyla besleme yapılarak deneyler başlatılmaktadır.

Venturimetre ve Kavitasyon Aleti: Hidrolik tezgâh (hydraulic bench) üzerine yerleştirilen düzenekte basınçlar manometreler ile okunmaktadır (Şekil 9). Enkesit küçültülmesiyle oluşan negatif basınçları ölçmek için tasarlanan deney düzeneği ayrıca venturimetre için verilen bilgilerin kontrolu ve debi katsayısının belirlenmesi amacıyla da kullanılmaktadır. Debi üçgen savak yardımıyla ölçülmektedir. Farklı debilerde yapılan deneylerle belirlenen debi katsayıları değerlendirilmekte, ölçülen basınç yüksekliklerinin hız yüksekliğine bağlı olarak değişimini veren doğrunun grafiği kullanılarak; düşey ekseni kestiği nokta olan buharlaşma basıncı yüksekliği belirlenmektedir.

Şekil 9

Şekil 10

Basınç Merkezinin Belirlenmesi Deneyi: Şekil 10'da gösterilen deney düzeneği ile basınç kuvvetinin etki noktası olan basınç merkezinin deneysel incelenmesi amaçlanmaktadır. Çeyrek daire şeklindeki bir kaba yerleştirilen suyun uyguladığı kuvvetin momenti ölçülmekte ve teorik değeriyle karşılaştırılmaktadır. Askıya yerleştirilen farklı ağırlıklar ile değişik su

yüzeyi konumları oluşturulmaktadır. Tamamen batmış ve kısmen batmış yüzeyler durumlarında yazılan moment ifadeleri ölçülen değerler ile birleştirilerek moment eğrilerinin grafikleri çizilmektedir. Hidrostatik basınç kuvvetinin etki noktası olan basınç merkezi ile ilgili bilgiler deneylerle pekiştirilmektedir.

Şekil 11

Hidrolojik Çevrim Deneyi: Bu deney düzeneğinde belirli bir sürede ve belirli bir şiddette oluşturulan yağış sonrası akış ve birim hidrograf deneysel olarak incelenmekte; ayrıca bir veya iki kuyuya oluşturulan akımda alçalma eğrisi ve hidrolik iletkenlik belirlenmektedir (Şekil 11). Cihazın altında bulunan depodan suyu alan pompanın debisi ibreli ölçüm cihazından okunmakta, akışa geçen su miktarının zamanla değişimi cihaza monte edilmiş ölçekli hazneyle ölçülmektedir. Kuyu deneyleri durumunda akiferdeki su seviyeleri hazne tabanında her iki doğrultuda yer alan deliklere bağlantı hortumlarıyla ilişkili olan piyezometre tüplerinden okunmaktadır.

Şekil 12

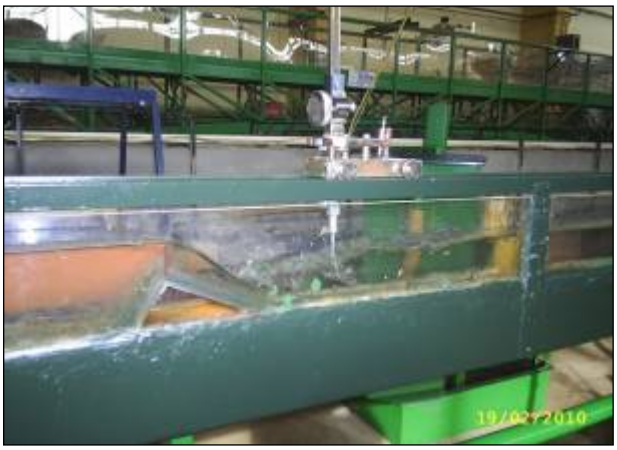
Dolgu Baraj Gövdesinden Sızma - "Permeabilite Haznesi" Deneyi: Menba ve mansabında seviyesi ayarlanabilir savaklar bulunan sistemde piyezometre boruları ile farklı zonlar içeren dolgu baraj gövdesinde sızan su seviyeleri ve yerel hızlar belirlenebilmektedir (Şekil 12). Ayrıca, hazne çok amaçlı olup gözenekli ortamda akışın ve Darcy kanunundaki permeabilite katsayısının deneysel olarak, farklı geometride ve farklı dane çaplı malzemelerin bulunduğu ortamda incelenebildiği sistemdir. Mevcut şeffaf plastik levhalar kullanılarak palplanş altındaki akım ve borulanma olayı da incelenebilmektedir. Debi ölçekli kabın hacmi dolum süresine bölünerek ölçülmektedir.

Tabanda Orifis ve Üçgen Savağın Kalibrasyonu Deneyi: Mevcut haznede farklı su yükleri durumunda hazne tabanındaki orifisten çıkan suyun debisi ölçekli kabın dolum süresi ölçülerek belirlenmektedir. Ölçülen debi değerleri hem tabandaki orifisin debi katsayısı hem de üçgen savağın savak katsayısını belirlemek için kullanılmaktadır. Ayar vanası yardımıyla farklı debilerde deneyler

yapılmaktadır. Deneysel olarak belirlenen bu değerler literatür bilgileri ile karşılaştırılıp, yorumlanmaktadır. Deney masasının üzerinde yer alan hazneye su altta bulunan besleme deposundan bir pompa yardımıyla iletilmekte ve aynı depoya geri dönmektedir (Şekil 13).

Şekil 14

Açık Kanalda Daralmanın Etkisi Deneyi: Farklı akış rejimlerinde kanal enkesitindeki daralmanın su yüzeyi profiline etkisinin deneysel olarak incelenmesi amaçlanmaktadır (Şekil 14). Ayar vanasının açıklığı veya kanal eğimi değiştirilerek oluşturulan farklı debiler üçgen savak yardımıyla ölçülmektedir. Dikdörtgen enkesitli kanalın mansabındaki hareketli kapak ile farklı akım parametreleri ve hidrolik sıçrama olayı oluşturulmakta; daralma öncesi ve sonrasındaki su derinlikleri ve hidrolik sıçramanın eşlenik derinlikleri limnimetre yardımıyla ölçülmektedir. Farklı akışlarda özgül enerji, minimum enerji, Froude sayısı vb...parametreler hesaplanıp yorumlanmaktadır.



Şekil 15

Açık Kanalda Eşik Üzerinden Akış Deneyi: Değişik debilerde ve de farklı mansap şartlarında eşik ile oluşturulan enkesit değişiminin su yüzeyi profiline etkisi deneysel olarak incelenmektedir. Dikdörtgen enkesitli kanalın farklı noktalarında ölçülen derinlik, hız, özgül enerji, Froude sayısı, vb… diğer akış parametreleri, hidrolik sıçrama eşlenik derinlikleri ve hidrolik sıçramada oluşan yerel enerji kaybı teorik bilgiler ışığında irdelenmektedir (Şekil 15). Debi üçgen savakla ölçülmekte, su derinlikleri limnimetre okumalarıyla belirlenmektedir. Kanalın mansabında mevcut-sonsuz dişli yardımıyla kaldırılıp indirilebilen- bir kapak ile farklı akım türleri oluşturulabilmektedir.

Şekil 16

Açık Kanalda Kapak Altından Akış Deneyi: Bu deney düzeneği ile açık kanalda kapak altından akış durumunda oluşan su yüzeyi profilleri ve debi katsayıları ve diğer akım parametreleri farklı kapak açıklıkları ve mansap şartları durumlarında deneysel olarak belirlenebilmektedir. Elde edilen bulgular, literatürde mevcut ampirik bağıntı değerleriyle karşılaştırılmaktadır (Şekil 16). Dikdörtgen enkesitli kanalın mansabındaki kapak ile serbest akım veya batmış akım oluşturulabilmektedir. Debi üçgen savak yükü ile belirlenmekte, su derinlikleri limnimetre okumalarıyla ölçülmektedir. Farklı mansap şartlarıyla farklı akış türleri, hidrolik sıçrama,.. oluşturulmaktadır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Evrensel ölçütlere göre belirlenmiş mühendislik eğitimi programlarında temel bilimler, temel mesleki bilimler ve mesleki dersler yer almakta, bunlara ilave olarak yeterli laboratuar çalışmalarının da mevcut olması gerektiği vurgulanmaktadır.

Dokuz Eylül Üniversitesi Mühendislik Fakültesi İnşaat Mühendisliği Bölümü Hidrolik Anabilim dalı kapsamındaki Hidrolik dersinde öğrenciler 5-6 kişilik gruplar şeklinde 12 hafta boyunca her hafta iki ders saati süresinde deneyler gerçekleştirmektedirler. Anlatılan teorik bilgilerin pekiştirilmesi, grup halinde çalışma yapma alışkanlığının kazandırılması, deneysel bulguların muhakeme ederek yorumlanması,..vb.. amaçları olan bu tür çalışmaların gerekli ve çok yararlı olduğuna inanılmaktadır.

Bu tür laboratuar çalışmalarının üçer kişilik gruplar şeklinde gerçekleştirilmesi durumunda daha çok yarar sağlanacağı açıktır. Bu amaçla; Hidrolik, Malzeme, Zemin Mekaniği,…vb.. derslerine ait laboratuar uygulamalarının ilgili dersler kapsamında değil de, örneğin “Laboratuar Uygulamaları” veya “Laboratuar Çalışmaları” isimli bağımsız bir ders kapsamında iki yarıyıl boyunca gerçekleştirilmesi önerilebilir. Böylece çok daha fazla sayıda deney aleti 25-26 hafta boyunca devreye gireceğinden daha küçük gruplarla daha verimli deneysel çalışmalar gerçekleştirilmesi mümkün olacaktır.

KAYNAKLAR

Güney, M. Ş. (2010): "Laboratuvar Uygulamalı Hidrolik", Dokuz Eylül Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Yayınları No: 322, İzmir, 462 s.

Armfield Engineering Teaching and Research Equipment Instruction Manual.

TecQuipment TQ International Instruction Manual.

BÖLÜM 27

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi

ÇOCUKLARIN SALDIRGANLIK EĞİLİMLERİNİN CİNSİYET, SOSYO-EKONOMİK DÜZEY, BİLGİSAYAR KULLANMA SÜRESİ VE ANNE-BABA ÖĞRENİM DÜZEYİNE GÖRE İNCELENMESİ

Neriman Aral
Ankara Üniversitesi
a_butun@yahoo.com

Aynur Bütün Ayhan
Ankara Üniversitesi
a_butun|@yahoo.com

Seval Dinler
Ankara Üniversitesi

ÖZET

Bu araştırma ilköğretim okullarının sekizinci sınıfına devam eden çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi ve saldırganlık eğilimlerinde bazı değişkenlerinin farklılık yaratıp yaratmadığının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya Kocaeli il merkezinde bulunan alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ilköğretim okullarının sekizinci sınıfına devam eden her sosyo-ekonomik düzeyden 100 çocuk olmak üzere toplam 300 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırmada çocuk ve ailesine ilişkin genel bilgiler "Genel Bilgi Formu" ile toplanmış, saldırganlık eğilimlerini belirlemek amacıyla Sears (1961) tarafından geliştirilen Uluğtekin (1976) tarafından Türkçe'ye çevrilen "Sears Saldırganlık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; cinsiyete göre çocukların saldırganlık puan ortalamalarında anlamlı farklılık olduğu, kız çocukların saldırganlık bunalımı ile prososyal saldırganlık puan ortalamalarının, erkek çocukların ise kendine dönük saldırganlık ve anstisosyal saldırganlık puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sosyo-ekonomik düzey, bilgisayar kullanma süresi değişkenlerinin çocukların saldırganlığın bazı alt boyutlarında anlamlı farklılıklar yarattığı, alt sosyoekonomik düzeyde bulunan çocukların kendine dönük saldırganlık ve antisosyal saldırganlık puan ortalamalarının yüksek olduğu, günde beş saat ve daha fazla süre bilgisayar kullanan çocukların kendine dönük saldırganlık puan ortalamalarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, saldırganlık, saldırganlık eğilimi.

ABSTRACT

This research is conducted to investigate the tendencies of primary school children who studies in eight class to aggressive behaviours and whether some varities make differences in tendencies of their aggressive behaviours or not. This research is made in the schools of eight primary school children whose economic level varies from low to hİgh levels.300 children from different

socio-economic levels is included into this research.In this research common knowledge related to children and their families have been gathered under the title of “The Common Knowledge Form”.To determine childrens’ tendencies to aggressive behaviours a technique called “Sears Aggressiveness Measure “ developed by Sears (1961),and translated into Turkish by Ulugtekin (1976)is used in this research. According to the results of this research,there have been significant differences in aggressiveness point average of children according to their genders.The depression of girls’aggression alongside with “prosocial aggression point average” are concluded in highest levels.As for boys” internal aggreession “ and “antisocial aggressionpoint average”are determined in highest levels. Also ,socio-economic level ,the period of computer usage make significant differnces in children aggressiveness .The children under “low socio-economic level”tend to exhibit internal aggreession behaviours.Furthermore ,the level of antisocial point levels is observed in highest degrees. The children using computer five hours or more than five is determined in highest level of internal aggression.

Keyword: Children, aggression, aggression tendency.

1.GİRİŞ

Saldırganlık, diğer bir canlı ya da nesneye yönelik incitici ve rahatsız edici, zarar veren davranışlar olarak tanımlanmakta (Crick ve Grotpeter 1995, Özmen 2004, William vd. 2007) biyolojik olduğu kadar toplumsal temelleri de bulunan birbiri ardına tekrarlanan davranışlar olarak ifade edilmektedir (Ağlamaz 2006). Saldırganlık, birine vurma, itme, çelme takma gibi fiziksel olabileceği gibi alay etme, hakaret etme gibi sözel olarak incitme şeklinde de olabilmektedir (Hubbard vd.2010).

Çocuğun ilk sosyal kurumu olan ailenin genişliği, sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi ilk sosyal deneyimlerini dolayısıyla duygusal ve toplumsal gelişimini etkilemektedir. Saldırganlık davranışının ortaya çıkma nedenleri arasında aileye ait özellikler ilk sırada yer almaktadır. Ebeveynlerin çocuğun davranışlarını gereksiz yere engellemesi, çocuğun davranış ve isteklerini eleştirmesi, alay etmesi, çocuğu sık sık cezalandırması, çocuğun her istediğine boyun eğmesi veya ihmal etmesi, saldırgan davranışlara neden olmaktadır (Aral vd., 2004).Çocuğun saldırgan davranışlar göstermesinde, anne babanın çocuğa karşı olumsuz tutumlarının, evlilikte uyumsuzluk gibi ailevi etkenlerin etkili olduğu vurgulanmaktadır (Gomez ve McLaren, 2007).

De Rosier ve arkadaşları (1994)da yaptıkları bir çalışmada çocukta görülen saldırgan davranışların sosyal ve psikolojik temelleri olduğunu vurgulayarak, saldırganlık davranışının ailenin ve dış çevrenin etkisi sonucu oluştuğunu, dolayısıyla yaşamın ilk yıllarında özellikle anne-babayla olan ilişkilerin çocuğun daha sonraki davranışlarını ve kişiliğini büyük ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur.

Kitle iletişim araçları ve medyadaki şiddet görüntülerinin de saldırgan davranışları özendirdiği vurgulanmaktadır. Çocukların ve gençlerin yeni davranışları başkalarını gözlemleyerek öğrendikleri ergenlerin televizyonda gördükleri saldırgan modelleri kendilerine örnek aldıkları vurgulanmakta (Eroğlu 2009), kitle iletişim araçlarının özellikle çocuklar ve ergenlerde saldırganlığı artırdığı ifade edilmektedir (Anderson ve Bushman 2001, Arslan vd. 2006). Yapılan bazı çalışmalarda çocuk ve ergenleri saldırganlığa yönelten etmenler arasında internet kullanımı ve bilgisayar oyunlarının da etkili olduğu belirtilmektedir. Şiddet içeren oyunların saldırgan davranışları artırdığı olumlu sosyal davranışları azalttığı ifade edilmektedir (Gentile vd. 2004).

Saldırgan davranış gösteren kız ve erkek çocukların arkadaşlık ilişkilerinde, iletişimde sorunlar yaşadıkları ve sosyal becerilerinin zayıf olduğu ifade edilmektedir (William vd. 2007). Çocukların kişiliklerini ve sosyal çevrelerini önemli derece etkileyen saldırgan davranışlara neden olan etmenlerin belirlenmesinin bu konuda çeşitli somut önlemler almak açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle bu araştırmada, ilköğretim okullarına devam eden çocukların saldırganlık düzeylerinde cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, bilgisayar kullanma süresi ve anne-baba öğrenim düzeyinin etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

2. MATERYAL VE YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Modeli: Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak planlanmıştır.

2.2.Araştırma Grubu: Araştırma Kocaeli il merkezinde sekizinci sınıfa devam eden çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Kocaeli il merkezinde okul müdürlerinin görüşleri alınarak belirlenen farklı sosyoekonomik düzeyi temsil eden ilköğretim okulları dahil edilmiştir. Bu okullardan sekizinci sınıfa devam eden çalışmaya gönüllü olarak katılan 300 çocuk çalışmanın araştırma grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya dahil edilen çocukların % 46.7'si erkek, % 53.3'ü kız olup erkeklerin yaş ortalamaları 13.98±0.39 , kızların yaş ortalamalarının 13.94±0.34 olduğu belirlenmiştir.

2.3.Veri Toplama Araçları: Araştırmada çocukların kendileri ve aileleri hakkında bazı bilgileri toplayabilmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Genel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Çocukların saldırganlık eğilimlerini ölçmek amacıyla ise Sears (1961) tarafından geliştirilen Uluğtekin (1976) tarafından Türkçe'ye çevrilen ve kullanılan "Sears Saldırganlık Ölçeği" kullanılmıştır.

Genel bilgi formu: Form çocukların cinsiyeti, yaşı, bilgisayar kullanma süresi, anne-baba öğrenim düzeyi vb. sorulardan oluşmaktadır.

Saldırganlık Ölçeği: Saldırganlık ölçeği saldırganlığın değişik yönlerini ölçmeyi amaçlayan saldırganlık bunalımı , yansıtılmış saldırganlık , kendine dönük saldırganlık , prososyal saldırganlık ve anti sosyal saldırganlık alt testlerinden oluşmaktadır.

Saldırganlık bunalımı (SBP); saldırganlıktan korkma, rahatsız olma ve hoşlanmama duygularını,

Yansıtılmış saldırganlık (YSP); saldırganlığı kişinin kendisi dışındaki kaynaklara yönelme eğilimini,

Kendine dönük saldırganlık (KDSP); kendine zarar vermeyi ya da cezalandırmayı,

Prososyal saldırganlık (PSP); toplumsal yönden kabul edilen saldırganlık davranışını,

Antisosyal saldırganlık (ASP;) ise toplumsal yönden benimsenmeyen saldırganlık davranışlarını ölçmektedir.

Alt ölçeklerden elde edilen puanların toplamı, toplam saldırganlık puanını (TSP) oluşturmaktadır. Ölçeğin maddelerine "aynen böyle düşünüyorum" dan, "hiç böyle düşünmüyorum" seçeneğine kadar uzanan birden beşe kadar cevap verilmektedir. Ölçeğin Spearman-Brown tekniği ile hesaplanan içtutarlık katsayıları saldırganlık bunalımında .61; yansıtılmış saldırganlıkta .61; kendine dönük saldırganlıkta .15; prososyal saldırganlıkta .63; antisosyal saldırganlıkta .64 olarak bulunmuştur (Uluğtekin 1976).

2.4. Verilerin Analizi:

Çocukların saldırganlık eğilimi ölçeğinden aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov–Simirnov testi ile incelenmiş elde edilen puanlara ilişkin yapılan normallik testi sonucunda yansıtılmış saldırganlık alt boyutuna ait puan ortalamaların normal dağılım gösterdiği ($p>.05$), saldırganlık bunalımı, kendine dönük saldırganlık, prososyal saldırganlık ve antisosyal saldırganlık puan ortalamalarının ise normal dağılım göstermediği ($p<.05$) belirlenmiştir. Normal dağılımın olmadığı dört alt boyuttaki verilerin analizinde "Mann Whitney U testi" ile "Kruskal Wallis H-testi" kullanılmıştır. Dağılımın normal olduğu yansıtılmış saldırganlık alt boyutunda ise "ilişkisiz örneklemler için t testi" ile "Tek Yönlü Varyans Analizi" kullanılmıştır (Green vd. 1997, Büyüköztürk, 2003).

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

İlköğretim okullarının sekizinci sınıflarına devam eden çocukların saldırganlık eğilimleri üzerinde cinsiyet, sosyoekonomik düzey, bilgisayar kullanma süresi ve anne-baba öğrenim düzeyi değişkenlerinin farklılık yaratıp yaratmadığının belirlenmesi amacıyla toplanan verilere ait bulgular tablolar halinde sunularak analiz sonuçları tartışılmıştır.

Tablo 1. Araştırmaya dahil edilen çocukların cinsiyetlerine göre saldırganlık ölçeği alt boyutlarına ait ortalamalar, standart sapmalar, Mann Whitney U testi ile t Testi sonuçları (n=300)

ALT TESTLER	CİNSİYET	MANN WHITNEY U TEST				
		N	SIRALAR TOPLAMI	SIRALAR ORTALAMASI	U DEĞERİ	P
PROSOSYAL SALDIRGANLIK	Kız	160	162.18	25949.50	9330.500	.012
	Erkek	140	137.15	19200,50		
SALDIRGANLIK BUNALIMI	Kız	160	170.89	27343,00	7937.00	.000
	Erkek	140	127.19	17807,00		
KENDINE DÖNÜK SALDIRGANLIK	Kız	160	136.35	21815,50	8935.500	.002
	Erkek	140	166.68	23334,50		
ANTISOSYAL SALDIRGANLIK	Kız	160	136.18	21789,50	8909.500	.002
	Erkek	140	166.86	23360,50		

YANSITILMIŞ SALDIRGANLIK	N	t testi sonuçları				
		x	ss	Sd	T	P
Kız	160	41.43	8.38	298	2.537	.102
Erkek	140	42.98	7.93			

Tablo 1'de, çocukların cinsiyetlerine göre saldırganlık eğilimlerine ait puan ortalamaları incelendiğinde; erkeklerin kendine dönük ve antisosyal saldırganlık puan ortalamalarının kızlardan belirgin şekilde yüksek olduğu, kızların da saldırganlık bunalımı ve prososyal saldrganlık puanlarının erkeklerden yüksek olduğu görülmektedir. Nitekim yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda prososyal saldırganlık (U=9330.500, p<.05) saldırganlık bunalımı(U=7937.00, p<.05) , kendine dönük saldırganlık (U=8935.500, p<.05) ve antisosyal saldırganlık puan ortalamalarının (U=8909.500, p<.05) cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yansıtılmış saldırganlık alt testi puan ortalamalarında ise cinsiyetin anlamlı farkılık yaratmadığı (t(298)=2,537, p>.05) belirlenmiştir. Kız ve erkek çocukların saldırganlık eğilimi alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları dikkate alındığında; erkek çocukların kendilerine dönük saldırganlık puanları ile antisosyal saldırganlık puan ortalamalarının yüksek olduğu dikkate çekmektedir. Bu durum erkek çocukların toplum tarafından kabul edilmeyen saldırgan davranışları göstermeye daha yatkın olduklarını ve kendilerine zarar vermeye yönelik davranışları daha fazla benimsediklerini göstermektedir. Kızların prososyal saldırganlık ile saldırganlık bunalımı puan ortalamalarının yüksek olması, kızların saldırgan davranışlardan korktuklarını ve toplum tarafından kabul edilen saldırgan davranışları daha çok benimsediklerini ortaya koymaktadır. Bu durumun toplumda kız ve erkek çocuklarının yetiştirilme şekillerinden kaynaklandığı, erkek çocukların daha çok kaba kuvvete ve saldırgan davranışlara yönlendirilmesinden ve özendirilmesinden, kız çocukların ise aile tarafından daha korumacı yetiştirilmesinden kaynaklandığı, ayrıca kitle iletişim araçlarında da erkek çocukların şiddete özendirici yayınlar yapmasının etken olacağı düşünülmektedir.

Bulut (2000) araştırmasında kızların sosyal öğrenme ve sosyal denetimlerin uygulanmasında daha fazla boyun eğdiği ve korkak olduğu, erkeklerin ise daha saldırgan ve suç davranışlarına eğilimli olduğunu belirtmiştir. Tuzgöl de (1998) yaptığı araştırmasında erkek lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin kızlardan yüksek olduğunu saptamıştır. Yapılan bazı araştırmalarda da erkeklerin kızlara göre öfkelerini yüz ifadelerinde, konuşmalarında ve sözlü olmayan şekillerde daha fazla gösterdikleri vurgulanmıştır (Bierman vd. 1993; Crick ve Grotpeter, 1995; Hubbard, 2001). Saldırgan davranışlarda cinsiyet farklılıklarının oldukça önemli olduğunu vurgulayan Vasta vd.(1995), erkeklerin daha çok saldırgan davranış gösterdiklerini ve bunu daha sonraki yıllarda da devam ettirdiklerini belirtmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya dahil edilen çocukların sosyo ekonomik düzeylerine göre saldırganlık ölçeği alt boyutlarına ilişkin ortalamalar, stansart sapmalar, Kruskall Wallis Testi ile Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları (n=300)

ALT TESTLER	SOSYO-EKONOMİK DÜZEY	N	Sıra Ortalaması	Kruskal Wallis Test		
				SD	χ^2	P
PROSOSYAL SALDIRGANLIK	Alt	100	153.77	2	3.01	.221
	Orta	100	138.62			
	Üst	100	159.12			
SALDIRGANLIK BUNALIMI	Alt k	100	153.29	2	.45	.796
	Orta	100	145.75			
	Üst	100	152.46			
KENDINE DÖNÜK SALDIRGANLIK	Alt	100	172.61	2	10.05	.007
	Orta	100	142.59			
	Üst	100	136.30			
ANTISOSYAL SALDIRGANLIK	Alt	100	167.72	2	8.44	.015
	Orta	100	132.18			
	Üst	100	151.60			

ALT TESTLER	SOSYO-EKONOMİK DÜZEY	Tek Yönlü Varyans Analizi						
		N	X	ss	Sıralar ortalaması	Sd	F	P
YANSITILMIŞ SALDIRGANLIK	Alt	100	42.88	8.56	61.920	2	.920	.400
	Orta	100	42.28	8.08	67.281	297		
	Üst	100	41.32	7.95		299		

Tablo 2' incelendiğinde alt sosyo ekonomik düzeyde olan çocukların kendine dönük saldırganlık ve anti sosyal saldırganlık puan ortalamalarının belirgin şekilde yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Nitekim yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre de kendine dönük saldırganlık alt boyutu ($\chi2(2)= 10.05$, $p<.05$) ile antisosyal saldırganlık alt boyutuna ($\chi2(2)= 8.44$, $p<.05$) ilişkin puan ortalamalarında sosyoekonomik düzetin anlamlı farklılık yarattığı belirlenmiştir. Bu bulgu alt sosyo ekonomik düzeyde bulunan çocukların kendilerini incitmeye yönelik duygularının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumun çocuğun içinde bulunduğu ortamdaki yoksunluktan kaynaklandığı düşünülmektedir. Alt sosyo ekonomik düzeydeki yaşam koşulları diğer sosyoekonomik düzeylere göre belirgin şekilde düşüktür. Bu düzeyde bulunan ailelerin gelir düzeylerinin oldukça düşük, anne ve baba öğrenim düzeylerinin düşük olduğu ve daha çok sayıda çocuğa sahip oldukları bilinmektedir. Bu ortamda yaşayan çocukların içinde bulunulan ortamdan dolayı gereken sevgi ve ilginin gösterilememesi, eğitim olanaklarının yeterince sağlanamaması ve içinde bulunduğu çevrenin etkileri nedeni ile saldırgan davranışlara yönelebildiği düşünülmektedir. Barnow ve arkadaşları (2001) yaptıkları çalışmada saldırgan davranışlara neden olan psikososyal risk faktörleri arasında düşük yaşam standardının, fiziksel şiddetin, cinsel istismarın, uyumsuzluğun yer aldığını belirlemişlerdir. Çocukların saldırganlık düzeylerinde ailenin düşük gelirli olmasının etkili olduğu, düşük gelirli ailelerde anne-babanın eğitim düzeylerinin düşük olmasının da çocuğu olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Underwood vd. 2009).

Prososyal saldırganlık ($\chi2(2)= 3.01$, $p>.05$) , saldırganlık bunalımı ($\chi2(2)= .45$ $p>.05$) ve yansıtılmış saldırganlık ($F=.920$, $p>0.05$), puan ortalamalarında ise sosyoekonomik düzeyin anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir

Tablo 3. Araştırmaya dahil edilen çocukların bilgisayar kullanma sürelerine göre saldırganlık ölçeği alt boyutlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar, Kruskall Wallis Testi ile Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (n=300)

ALT TESTLER	BİLGİSAYAR KULLANMA SÜRESİ	Kruskal Wallis Test				
		N	Mean rank	Sd	χ^2	P
PROSOSYAL SALDIRGANLIK	0-1 saat	194	156.77	2	4.144	.126
	2-4 saat	98	136.32			

	5 saat ve üzeri	8	172.06			
SALDIRGANLIK BUNALIMI	0-1 saat	194	155.08	2	3.715	.156
	2-4 saat	98	145.67			
	5 saat ve üzeri	8	98.63			
KENDİNE DÖNÜK SALDIRGANLIK	0-1 saat	194	153.66	2	6.005	.050
	2-4 saat	98	139.19			
	5 saat ve üzeri	8	212.25			
ANTİSOSYAL SALDIRGANLIK	0-1 saat	194	142.47	2	4.742	.093
	2-4 saat	98	165.57			
	5 saat ve üzeri	8	160.50			

ALT TESTLER	**BİLGİSAYAR KULLANMA SÜRESİ**	**Tek Yönlü Varyans Analizi**						
		N	X	ss	**Sıralar ortalaması**	**Sd**	**F**	**P**
YANSITILMIŞ SALDIRGANLIK	0-1 saat	194	41.91	8.02	179.580	2	2.701	.069
	2-4 saat	98	42.10	8.42	66.489	297		
	5 saat ve üzeri	8	48.75	7.95		299		

Tablo 3'te görüldüğü gibi bilgisayar kullanma süresinin kendine dönük saldırganlık alt boyutunda anlamlı farklılık yarattığı ($\chi 2(2)= 6.005$, $p<.05$), beş saat ve daha fazla süre bilgisayar kullanan çocukların kendine dönük saldırganlık puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çocukların gün içinde uzun süre bilgisayar kullanmalarının günlük yaşam ve sosyal aktivitelerden uzak kalmalarına neden olduğu bilinen bir gerçektir. Ayrıca bilgisayar oyunlarında saldırganlık ile ilgili unsurların yoğun olması çocukların saldırganlığa yönelmesinde etkili olabilmektedir. Holman ve arkadaşları (2005) tarafından yapılan çalışmada yaygın internet kullanan

ve bilgisayar oyunları ile zamanını geçiren çocukların sosyal gelişimlerinin önemli ölçüde gerilediği, bu çocukların öz güvenlerinin düşük, sosyal kaygı düzeylerinin ve saldırganlık davranışlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Colwell ve Kato, (2003) ergenler üzerinde yaptıkları bir araştırmada bilgisayar oyunlarının ergenlerin saldırganlık davranışında etkili olduğunu erkeklerin kızlara göre daha fazla oyunlardan etkilendikleri belirtmişlerdir.

Tablo 4. Araştırmaya dahil edilen çocukların anne öğrenim düzeyine göre saldırganlık ölçeği alt boyutlarına ait ortalamalar, standart sapmalar, Kruskall Wallis Testi ile Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (n=300)

ALT TESTLER	Anne Öğrenim Düzeyi	Kruskal Wallis Test				
		N	Mean rank	Sd	χ^2	P
PROSOSYAL SALDIRGANLIK	Okuryazar-İlkokul	154	153.65	3	2.708	.439
	Ortaokul	84	147.83			
	Lise	49	137.74			
	Üniversite	13	178.50			
SALDIRGANLIK BUNALIMI	Okuryazar-İlkokul	154	146.50	3	2.376	.498
	Ortaokul	84	152.02			
	Lise	49	151.41			
	Üniversite	13	184.62			
KENDINE DÖNÜK SALDIRGANLIK	Okuryazar-İlkokul	154	149.49	3	5.066	.167
	Ortaokul	84	162.01			
	Lise	49	145.70			
	Üniversite	13	106.19			
ANTISOSYAL	Okuryazar-İlkokul	154	156.26	3	1.741	.628

SALDIRGANLIK	Ortaokul	84	148.03			
	Lise	49	139.68			
	Üniversite	13	139.04			

ALT TESTLER	**Anne Öğrenim Düzeyi**	**Tek Yönlü Varyans Analizi**						
		N	X	ss	**Sıralar ortalaması**	**Sd**	**F**	**P**
YANSITILMIŞ SALDIRGANLIK	Okuryazar-İlkokul	154	41.86	8.63	21.622	3	.319	.811
	Ortaokul	84	42.83	7.44	67.708	296		
	Lise	49	42.20	8.29		299		
	Üniversite	13	41.15	7.88				

Tablo 4. incelendiğinde anne öğrenim düzeyinin prososyal saldırganlık ($\chi2(2)=2.708$, $p>.05$) , saldırganlık bunalımı, ($\chi2(2)= 2.376$, $p>.05$) kendine dönük saldırganlık ($\chi2(2)= 5.066$, $p>.05$) , antisosyal saldırganlık ($\chi2(2)= 1.741$, $p>.05$) ve yansıtılmış saldırganlık puan ortalamalarında ($F=.319$, $p>0.05$), istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu çocukların saldırganlık düzeylerinde anne öğrenim düzeyinin etkili olmadığını göstermektedir.

Tablo 5. Araştırmaya dahil edilen çocukların baba öğrenim düzeyine göre saldırganlık ölçeği alt boyutlarına ait ortalamalar, standart sapmalar, Kruskall Wallis ve Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları

ALT TESTLER	**Baba Öğrenim Düzeyi**	**Kruskal Wallis Test**				
		N	**Mean rank**	**Sd**	χ^2	**P**
PROSOSYAL SALDIRGANLIK	Okuryazar-İlkokul	56	158.66	3	2.152	.541
	Ortaokul	80	149.85			
	Lise	113	142.44			

	Üniversite	51	160.42			
SALDIRGANLIK BUNALIMI	Okuryazar-İlkokul	56	144.72	3	1.875	.599
	Ortaokul	80	143.71			
	Lise	113	152.49			
	Üniversite	51	163.08			
KENDINE DÖNÜK SALDIRGANLIK	Okuryazar-İlkokul	56	149.76	3	7.972	.047
	Ortaokul	80	171.94			
	Lise	113	144.30			
	Üniversite	51	131.42			
ANTISOSYAL SALDIRGANLIK	Okuryazar-İlkokul	56	160.54	3	6.845	.077
	Ortaokul	80	166.33			
	Lise	113	135.55			
	Üniversite	51	147.77			

ALT TESTLER	**Baba Öğrenim Düzeyi**	**Tek Yönlü Varyans Analizi**						
		N	X	ss	**Sıralar ortalaması**	**Sd**	**F**	**P**
YANSITILMIŞ SALDIRGANLIK	Okuryazar-İlkokul	56	41.28	8.44	21.057	3	.311	.817
	Ortaokul	80	42.60	8.23	67.713	296		
	Lise	113	42.34	8.15		299		
	Üniversite	51	42.01	8.15				

Baba öğrenim düzeyine göre saldırganlık ölçeği puan ortalamaları incelendiğinde baba öğrenim düzeyinin kendine dönük saldırganlık ($\chi 2(2)= 7.972$, $p<.05$) puan ortalamalarında anlamlı farklılık yarattığı, babası üniversite mezunu olan çocukların kendine dönük saldırganlık puanlarının daha düşük olduğu dikkati çekmektedir. Baba öğrenim düzeyinin prososyal saldırganlık

($\chi2(2)=2.152$, $p>.05$) , saldırganlık bunalımı, ($\chi2(2)= 1.875$, $p>.05$, antisosyal saldırganlık ($\chi2(2)= 6.845$, $p>.05$) ve yansıtılmış saldırganlık puan ortalamalarında ($F=.311$, $p>0.05$), istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Eğitim düzeyi yüksek olan babaların çocuk yetiştirmede daha bilinçli davrandıkları ve çocuklarıyla daha iyi iletişim kurdukları dolayısıyla çocuklarının kişiliklerini olumlu yönde etkiledikleri düşünülmektedir. Ersoy ve Aral (2001) ile Aral vd. 2004 tarafından yapılan araştırmalarda da babaların öğrenim düzeyinin çocukların saldırganlık düzeylerinde etkili olduğu babası üniversite mezunu olan çocukların daha az saldırgan davranışlar gösterdikleri vurgulanmıştır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ilköğretim okullarının sekizinci sınıfa devam eden çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi ve saldırganlık eğilimlerinde bazı değişkenlerin farklılık yaratıp yaratmadığının belirlemesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, bilgisayar kullanma süresi ve baba öğrenim düzeyi değişkenlerinin çocukların saldırganlık puanlarında anlamlı farklılık yarattığı belirlenirken anne öğrenim düzeyinin ise anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda erkek çocukların saldırganlık eğilimlerinin kızlardan daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Erkek çocukların daha fazla saldırgan davranış göstermelerinin erkek çocukların model alma yoluyla kaba kuvveti benimsemelerinden ve çevrelerinde saldırgan davranışların erkek olmalarından dolayı kabul görmelerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu noktada özellikle anne babaların erkek çocuklarını saldırgan davranışları model alacakları ortamlardan uzak tutmaları, bu doğrultuda televizyon programlarında, bilgisayar oyunlarının seçiminde daha kontrollü davranmaları önerilebilir. Alt sosyoekonomik düzeyde bulunan çocuklar diğer sosyoekonomik düzeyde bulunan çocuklara göre bir çok olanaktan yoksundurlar. Anne babalarının öğrenim düzeylerinin düşük olması, ekonomik gelirlerinin az olması, düşük sosyokültürel düzeyde yaşamaları çocukların bir çok olanaktan mahrum kalmasına neden olmakta bu durumda çocuğa özellikle kendine dönük saldırganlığa neden olmaktadır. Bu durumda olan çocukların içinde bulundukları ortamın olumsuz etkilerinden en az düzeyde etkilenmelerinin sağlanması için bir takım önlemlerin alınması gerekmektedir. Bu doğrultuda okullarda destekleyici eğitsel ve kültürel faaliyetlerin yapılmasının, çocukların yaşadıkları çevrede boş zamanlarını değerlendirebilecekleri merkezlerin açılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Bilgisayar karşısında geçirilen sürenin artmasının da saldırgan davranışları artırdığı dikkate alındığında çocukların günlük bilgisayar karşısında geçirdikleri sürenin kontrol altında tutulmasının gerekliliği de ortaya çıkmaktadır.

Elde edilen bulgular anne babanın çocuğun üzerindeki etkisini de dolaylı olarak ortaya koymaktadır. Bu nedenle, anne babaların çocukları ile sağlıklı iletişim kurabilmeleri ve onlara olumlu model olabilmeleri açısından desteklenmesinin önemli olduğu, bu doğrultuda ailelere yönelik eğitim ve danışmanlık hizmetlerinin yaygınlaştırılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

Ağlamaz, T. (2006). *Lise öğrencilerinin saldırganlık puanlarının kendini açma davranışı, okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin aylık gelir düzeyi açısından incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi (basılmamış), On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science*, 12, 353- 359.

Aral, N., Bütün Ayhan, A., Türkmenler, B. ve Akbıyık, A. (2004). İlköğretim Okullarının Sekizinci Sınıfına Devam Eden Çocukların Saldırganlık Eğilimlerinin İncelenmesi, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29,(315):17-25.

Arslan, F. Ünal A. S., Güler H. ve Kardaş K. (2006). Okul çağı çocuklarının televizyon izleme alışkanlıklarının incelenmesi, *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 5(6): 391-401.

Barnow, S., Lucht, M. And Freyberger, H. J. (2001). Influence of punishment, emotional rejection, child abuse, and broken home on aggression in adolescence: an examination of aggressive adolescents in Germany, *Psychopathology*. 34: 167-173.

Bierman, K. L., Smoot, D., L. and Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys, *Child Development*, 64: 139-151.

Bulut, Ş. (2000). *Altı yaş çocuklarında davranış problemleri ile anne ve öğretmenlerin uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi (basılmamış), Ankara Üniversitesi, Ankara.

Büyüköztürk, Ş. 2003. *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegema Yayıncılık, Ankara.

Colwell J. and Kato, M. (2003). Short note investigation of the relationship between social isolation, self-esteem, aggression and computer game play in Japanese adolescents. *Asian Journal of Social Psychology*, 6: 149–158.

Crick, N.R. and Grotpeter, J.K. (1995). Relational Aggression, Gender and Social Psychological Adjustment. *Child Development*. 66(3), 710-722.

De Roiser, M.E., Cillessen, A.H.N., Coie, J.D. and Dodge, K.A. (1994). Grup social context and children's aggressive behavior, *Child Development*, 65:1068-1079.

Eroğlu, S. E. (2009). Saldırganlık davranışının boyutları ve ilişkili olduğu faktörler: lise ve

üniversite öğrencileri üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21: 205-221.

Ersoy, Ş. ve Aral, N. (2001).Korunmaya muhtaç yuva çocuklarıyla ailesiyle yaşayan dokuz-onbir yaş grubundaki çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*. 1(4-5):1-12.

Gentile, D.A., Lynch P.J., Ruh Linder J. and Walsh D.A. (2004). The effects of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance. *Journal of Adolescence*, 27:5-22.

Gomez, R. and McLaren, S. (2007. The inter-relations of mother and father attachment, self-esteem and aggression during late adolescence. *Aggressive Behavıor*, 33:160–169.

Green, S.B., Salkind, N.J. and Akey, T.M. (1997). Using SPSS for windows: Analyzing and understanding data. Prentice Hall. New Jersey.

Holman J.P., Hansen C.E., Cochian M.E. and Lindsey C.R. (2005). Liar, liar: Internet faking but not freguency of use affect social skills, self-esteem, social anxiety, and aggression, *Cyber Psychol Behav*, 8(1):1-6.

Hubbard, J. A. (2001). Emotion expression processes in children's peer interaction: The role of peer rejection, aggression and gender, *Child Development*, 72 (5): 1426-1438.

Hubbard, J. A., McAuliffe, M.D., Morrow, M.T. and Romano, L.J. (2010). Reactive and proactive aggression in childhood and adolescence: precursors, outcomes, processes, experiences, and measurement, *Journal of Personality*, 78(1): 95-118.

Özmen, A. (2004). *Seçim kuramı ve gerçeklik terapisine dayalı öfkeyle başa çıkma eğitim programının üniversite öğrencilerinin öfkeyle başa çıkma becerileri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi (basılmamış), Ankara Üniversitesi, Ankara.

Sears,R.R. (1961). Relation of early socialization experience to aggression in middle childhood, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63:466-493.

Tuzgöl, M. (1998). A*na-baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi (basılmamış). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Uluğtekin, S. (1976). *Anne-baba davranışlarıyla çocuğun saldırganlık ve bağımlılık eğilimi arasındaki ilişkilerin araştırılması*. Doktora Tezi (basılmamış), Ankara Üniversitesi, Ankara.

Underwood, M.K., Beron, K, J. and Rosen, L.H .(2009). Continuity and change in social and physical aggression from middle childhood through early adolescence, *Aggressive Behavior*, 35: 357–375.

Vasta, R., Haith, M.M.andMiller, S.A. (1995).*Child psychology the modern science*. Second Edition, John Wiley&Sons, Inc.,USA.

Williams, S.T, Jewsbury Conger, K. and Blozis, S. A. (2007). The development of ınterpersonal aggression during adolescence: the ımportance of parents, siblings and family economics. *Child Development*, 78(5):1526 – 1542.

ÖĞRETMEN VE VELİLERİN, KORUNMAYA MUHTAÇ ÇOCUKLARIN SOS OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

OPINIONS OF TEACHERS and PARENTS ON THE SOS PRE-SCHOOL EDUCATION OF CHILDREN NEEDING PROTECTION

Salih SARPTEN

Ph. D. Candidate Near East University, Lecturer in Ataturk Teacher Training Academy, TRNC.

ssarpten@hotmail.com

Rahme KAVAZ

SOS Children's Village Kindergarten Director, TRNC.

r.kavaz@soscocukkoyu.org

ÖZET

KKTC SOS Okul Öncesinde, Kıbrıs Türk Toplumunda korunmaya muhtaç çocukların, toplumdan gelen aile ve çocuklarla kaynaşıp ileriki toplumsal yaşama uyumları doğal ve çelişkisiz olarak gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada; SOS Okul Öncesinin önemi hakkındaki öğretmen, eğitmen, eğitim uzmanı, öğrenci ve velilerin görüşleri incelenmiştir. SOS organizasyonları, tüm dünyada sosyal gelişmeyi gözeten bağımsız bir sivil toplum organizasyonu olarak, çocukların bakım ve eğitimine yönelik olarak çalışmaktadır. Yapılan çalışmalar her ülkenin ulusal, devlet birimleri ve farklı ortakları ile sürdürülmektedir. SOS Çocukköyü Derneği, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi dahilinde çalışarak, bu hakları dünya çapında geliştirmektedir. II. Dünya Savaşı'nda evlerini ve ailelerini kaybeden çocuklara yönelik çalışmalar kapsamında ilk SOS Çocukköyü, Herman Gmeiner tarafından, 1949 yılında Avusturya'nın Imst kasabasında kurulmuştur. Günümüzde ise sosyo-ekonomik, göç ve diğer nedenlerden dolayı dağılmış veya mevcut aile yapısında çocuk ihlalleri riski taşıyan ailelerin çocuklarına yönelik olarak 132 ülkede çok çeşitli hizmetler vermektedir. KKTC'de de 1993 yılından itibaren hizmet veren SOS Çocukköyü Derneği

kapsamındaki okulöncesi bakım ve eğitimi veren SOS Okul Öncesi, ekonomik ve politik nedenlerden ötürü ciddi tehlikelerle karşı karşıyadır. Bu çalışmada SOS Okul Öncesinde görev yapan öğretmen, eğitmen ve uzmanların, geçmişte bu eğitimi almış öğrencilerin ve velilerinin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada nitel durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış bir görüşme formu toplanmıştır. Toplanan veriler, başlıca örüntüleri belirleme, kodlama ve kategorilere ayırma işlemlerini kapsayan, "içerik analizi" tekniği ile analiz edilmiştir. Verilerden elde edilen bulgulara göre KKTC eğitim sistemi içerisindeki okul öncesi eğitimine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: SOS, Okul Öncesi, Önem, Korunmaya Muhtaç.

ABSTRACT

At TRNC SOS pre-school, it is aimed to enable children in need of protection in the Turkish Cypriot Community to merge with families and children coming from the society, and to realize their adaptation to future social life naturally and without conflict. Opinions of teachers, trainers, educational specialists, students, and parents on the importance of SOS Pre-school have been examined in this study in relation to this aim. SOS organizations, as a worldwide civil society organization caring for social development, work towards the care and education of children. These works are carried out with the government units of each country, and with different partners. SOS Children's Village Association works within the framework of the United Nations Declaration of the Rights of the Child, developing these rights globally. The first SOS Children's Village was founded in the town of Imst, Austria, in 1949, by Herman Gmeiner within the scope of work towards children that lost their homes and families in the Second World War. Today, they provide various services in 132 countries for children whose families have been dispersed because of socio-economic reasons, immigration, and other reasons, or whose families carry the risk of breach of child rights. SOS Pre-school, giving pre-school care and education within the SOS Children's Village Association in the TRNC since 1993, is facing serious threats due to economic and political reasons. This study aims to establish the opinions of teachers, trainers, and specialists working at SOS Pre-school, and children and parents who received this education in the past. Qualitative state study pattern is used in the study. Data was collected using a structured interview form, developed by the researchers. Data collected was analyzed using the 'content analysis' technique, which contains establishing main patterns, coding, and categorizing processes. Recommendations were made towards pre-school education within the TRNC education system, based on the findings obtained from data.

Key words: SOS, Pre-school, Importance, In Need of Protection.

1. GİRİŞ

Bir ülkenin insan potansiyelini oluşturan toplumun o ülkenin var olmasında en önemli unsur olduğu kabul edilirse; bu toplumun nasıl bireylerden; yani hangi niteliklere sahip bireylerden oluştuğu da ayrıca önem kazanır. Bu yüzden bir ülkenin insan kaynağını oluşturan toplumun istenilen nitelikteki bireylere sahip olması için eğitim etkinlikleri düzenlenmekte ve uygulanmaktadır. "eğitim etkinliklerinin, bireyleri, henüz küçük yaşlardayken istenilen nitelikleri kazanmaları yönünde desteklemesi gerektiği" görüşü özellikle geride bıraktığımız yüzyılın ikinci yarısında genel olarak kabul görmüştür. Bu görüşten hareketle ülkeler, belki başlangıçta daha çok, endüstrileşmeyle birlikte çalışmaya yönlendirilen annelerin yerine küçük çocukların bakımını sağlamak amacı ile ancak daha sonraları asıl olarak eğitmek amacı ile erken çocukluk eğitimini düzenlemeye başlamışlardır.

Okul öncesi dönem, çocuğun hem o yıllar hem de ileriki gelişimi için kritik bir dönemdir. İnsan hayatını belli yaş dönemlerine ayırarak inceleyen araştırmalar, okul öncesi yıllarda, tüm gelişim alanlarında gelecek için temel oluşturacak niteliklerin kazanıldığını göstermektedir (Dereli, Şükran ve Güler, 1996: 6). Okulöncesi eğitim evrensel sayılabilecek amaçları Mialaret tarafından üç ana başlıkta toplamıştır:

1. Toplumsal Amaçlar: Çalışan annelere destek, her çocuğun bireysel farklılıklarını göz önüne alarak onların sosyal, zihinsel, duygusal, fiziksel, cinsel vb. gelişim aşamalarında eğitimin, boşluklarını telafi etmek.

2. Eğitici Amaçlar: Çocuğun duygularını eğitmek ve çevresiyle iletişimi sağlayarak çocuğun duyarlı davranışlarını geliştirmek.

3. Gelişimsel Amaçlar: Çocuğun doğal gelişimi temele alarak kendi vücudunu kontrol etme, kendi denetimini bağımsız olarak yapan, konuşma, öğrenme, dil vs. gibi becerilerin gelişimini sağlamak

Okul öncesi dönem, çocuğun çok hızlı geliştiği bir dönemdir. Gerek bedensel gerekse zihinsel, sosyal, duygusal açıdan küçük çocuk çok hızlı gelişir. Gelişimin doğuştan, yani anne babadan alınan genlerle kalıtım tarafından mı, yoksa beslenme, öğrenme gibi çevresel etmenler tarafından mı belirlendiği sorusu bu hızlı süreçle ilgili en çok tartışılan sorulardan biridir. Günümüzde en çok kabul edilen görüşe göre, hem kalıtımsal etmenler hem de çevresel etmenler gelişimi birlikte belirler. Önemli olan hangisinin ne oranda belirlediği değil, her bir etmen grubunun gelişim sürecini "nasıl" etkilediğidir.

Çocuğun eğitimi bakımından birinci derecede önemli olan etmen grubu, çevresel etmenlerdir. Çünkü anne babadan gelen kalıtımsal miras konusunda, son yıllarda bu alandaki hızlı gelişmelere rağmen konusunda eğitimcilerin günümüz koşullarında (son yıllarda bu alandaki hızlı gelişime karşın) eldeki bilgiler doğrultusunda yapabilecekleri fazla bir şey yoktur. Ancak çevresel koşulları hazırlamak, düzenlemek, düzeltmek, azaltmak ya da artırmak mümkündür. Çocuk eğitimi söz konusu olduğunda,

çevresel etmenler arasında en önemlisi, çocuğun fiziksel ve sosyal çevredeki deneyimleriyle edindiği davranış ve kapasite artışıyla tanımlanan "öğrenme"dir. Çocuk eğitiminde öğrenmeye önem verilmesi, bir yerde öğrenmeyle gerçekleşebilecek gelişimin köklerinin öğrenme koşullarında yattığını görmek ve kabul etmektir. Ancak çevresel öğrenme koşullarını tek başına dikkate almak, çocuğun doğuştan getirdiği yapıyı hiç dikkate almamayı gerektirmez. Kaba bir benzetmeyle, çocuk eğitimini, bir madene biçim vermeye benzetirsek, madeni yalnızca güçlü araçlarla eğip bükmeye çalışmak nasıl tek başına etkili olmazsa; madenin yumuşama ısısı, yoğunluğu, genleşmesi gibi yapısal niteliklerinin de bilinmesi durumunda ancak onu kırıp dökmeden biçimlendirmek mümkünse, aynı şey çocuğu eğitirken de söz konusudur. Çocuğun doğal yapısını dikkate alarak, ona zarar vermeden ve daha etkili olarak eğitmek mümkün olabilir.

Dünyada olduğu gibi Kıbrıs'ta da korunmaya muhtaç çocukların gelişimi dikkate alınmalıdır. KKTC SOS Çocukköyü Derneği 1991 yılında bakıma muhtaç çocuklara aile tipi bakım vermek ve onları uzun vadede, aşamalı destek programlarıyla kendine güvenli, bağımsız bireyler olarak yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. İlk SOS Çocukköyü Hermann Gmeiner tarafından 1949 yılında Imst, Avusturya'da kurulmuştur. İkinci Dünya Savaşı'nda evlerini, güvenliklerini ve ailelerini kaybeden çocuklara. Pek çok bağışçının ve çalışanın desteğiyle oluşan organizasyon bu gün 132 ülkede çok çeşitli hizmetler vermektedir. SOS Çocukköyleri organizasyonu; korunmaya muhtaç çocukların uzun vadeli gelişimiyle ilgili olarak aile yaklaşımı uygulamasına öncülük etmektedir. Bu yaklaşım dört prensip üzerine kurgulanmıştır:

1- **Anne:** "Her çocuğun ilgili bir ebeveyni vardır" ilkesiyle, SOS annesi kendisine emanet edilen her çocukla yakın bir ilişki kurar ve her çocuğun ihtiyacı olan güveni, sevgiyi ve istikrarı sağlar. Bir çocuk-bakım profesyoneli olarak, çocuklarla birlikte yaşar, onların gelişimine rehberlik eder ve evini bağımsız olarak idare eder. Her çocuğun aile geçmişini, kültürel köklerini ve dinini kabul edip saygı duyar.
2- **Erkek ve Kız Kardeşler:** "Aile bağları doğal olarak gelişir" ilkesiyle, farklı yaşlardaki erkek ve kız çocuklar kardeşlik anlayışı içerisinde birlikte yaşarlar, öz erkek ve kız kardeşler de her zaman aynı SOS ailesi içinde kalırlar. Bu çocuklar ve onların SOS annesi bir ömür boyu sürecek duygusal bağlar kurarlar.
3- **Ev:** "Her aile kendi evini yaratır" ilkesiyle, her ev kendine has atmosferi, ritmi ve rutini ile ailenin yuvasıdır. Evin çatısı altında çocuklar gerçek bir güvenlik ve aidiyet hissiyle yaşarlar. Çocuklar birlikte büyür, birlikte öğrenirler; sorumlulukları, günlük hayatın bütün sevinç ve kederlerini paylaşırlar.
4- **Köy:** "SOS ailesi toplumun parçasıdır" ilkesiyle, SOS aileleri birlikte yaşar ve çocukların mutlu bir çocukluk yaşadıkları destekleyici bir köy ortamı oluştururlar. Aileler birbirlerinin tecrübelerini paylaşır ve birbirlerine yardım elini uzatırlar. Aynı zamanda

toplumla bütünleşmiş ve ona katkıda bulunan üyeler olarak yaşarlar. Her çocuk, ailesi, köyü ve ait olduğu topluluk aracılığı ile topluma aktif olarak katılmayı öğrenir.

Yukarıda bahsedilen ilkeler çerçevesinde yapılanan KKTC SOS Çocukköyü kapsamında yer alan KKTC SOS Okul Öncesinde, Kıbrıs Türk Toplumunda korunmaya muhtaç çocukların, toplumdan gelen aile ve çocuklarla kaynaşıp ileriki toplumsal yaşama uyumları doğal ve çelişkisiz olarak gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir. Çalışmada SOS Okul Öncesinin önemi hakkındaki öğretmen, eğitmen, eğitim uzmanı, öğrenci ve velilerin görüşleri; "sosyal ve kültürel gelişim", "bilişsel gelişim" ve "yaratıcılığını kullanabilme" olmak üzere üç boyutta incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır.

1. Korunmaya muhtaç çocukların, SOS Okul Öncesi eğitim sürecindeki, sosyal ve kültürel gelişimleri nasıl etkilemektedir?
2. Korunmaya muhtaç çocukların, SOS Okul Öncesi eğitim sürecindeki, bilişsel gelişimlerini nasıl etkilemektedir?
3. Korunmaya muhtaç çocukların, SOS Okul Öncesi eğitim sürecindeki, yaratıcılıklarını ortaya çıkarmalarını nasıl etkilemektedir?

1.1. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2010-2011 öğretim yılında SOS Okulöncesinde çalışan 7 öğretmen ile yine bu dönemde SOS Okulöncesine devam eden 7 öğrenci velisinin görüşleri sınırlıdır.

2. YÖNTEM

Araştırmada nitel durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve dökümen analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlenmesidir (Yıldırım, Şimsek 2008;39). Çalışma için araştırmacılar tarafından yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Form hazırlanırken araştırmacılar tarafından literatür taraması ve öğrenciler, öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu toplam 10 tane görüşme sorusu hazırlanmıştır. Daha sonra araştırmacılar, uzman ve sınıf öğretmenlerinden alınan görüş doğrultusunda araştırmanın amacı doğrultusunda, nihai görüşme formuna girecek toplam 5 soru belirlemişlerdir. Bunlardan hareketle görüşmelerde amaç doğrultusunda yanıtlara ulaşabilmek için sonda sorular saptamışlardır. Böylelikle görüşme formu yeniden uzman görüşü alınarak yeniden yapılandırılmış ve son çekli verilmiştir (Bkz. Ek 1). Yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile katılımcılardan detaylı veri toplanmasına çalışılmıştır.

2.1. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2010-2011 öğretim yılında SOS Okulöncesinde çalışan 7 öğretme ile yine bu dönemde SOS Okulöncesine devam eden 7 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini teşkil eden katılımcılar en az bir yıl süre ile SOS okulöncesinde çalışan öğretmen ve eğitim uzmanları ile yine en az bir yıl süre ile SOS okulöncesine devam eden öğrencilerin velilerdir.

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada görüşmeler iki hafta süresince her katılımcı ile bir kez olmak kaydı ile 2 haftada gerçekleştirilmiştir. Her katılımcı ile görüşme süresi ortalama 50 dakika sürmüştür. Bu süre içerisinde veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler birebir ve kapalı ortamda gizlilik esası göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Araştırmacılar, örneklemi oluşturan katılımcılar ile detaylı bir şekilde konuşmuş ve verileri de ses kayıt cihazı ile kaydetmişlerdir.

Verilerin analizinde niteliksel yöntem türlerinden bir tanesi olan içerik çözümleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır. Toplanan veriler başlıca örüntüleri belirleme, kodlama ve kategorilere ayırma işlemlerini kapsayan, 'içerik analizi' tekniği ile analiz edilmiştir. Elde edilen nitel veriler daha sonra yüzde hesabı kullanılarak ifade edilmiştir. Araştırmanın inandırıcılığını artırmak ve tutarlılığını sağlamak amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca araştırmacılar inandırıcılığı artırmak için katılımcı teyidi çeşitlerinden bir tanesi olan katılımcılarla grup olarak 'teyit toplantısı' yapmıştır. Katılımcı öğretmen ve eğitim uzmanları ve katılımcı veliler olmak üzere iki ayrı grup olarak iki teyit toplantısı yapılmıştır. Teyit toplantısı, araştırmacının ulaştığı sonuçları, veriden çıkardığı anlamları ve kendi yorumlarını katılımcılarla paylaştığı ve bunların geçerliğine ilişkin değerlendirme yapmalarını istediği bir inandırıcılık çeşididir (Yıldırım, Şimsek 2008; 269). Araştırmacılar yapılan teyit toplantılarında ulaştıkları sonuçları, görüşmelerden elde ettikleri verilerden çıkardıkları anlamları ve yorumlarını, katılımcılarla paylaşmış ve değerlendirme yapmalarını istemişlerdir. Sonuç olarak katılımcılar değerlendirmelerinde, ulaşılan sonuçları, görüşmelerden elde edilen verilerden, araştırmacıların çıkardıkları anlamları ve yorumlarını onaylamışlardır.

3. BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular analiz edilerek verilmiştir. Bulgular ve yorumların verilmesinde araştırmanın alt problemlerindeki sıra izlenmiştir.

3.1. Birinci Alt problem ile ilgili bulgular ve yorumlar.

"Korunmaya muhtaç çocukların, SOS Okul Öncesi eğitim sürecindeki, sosyal ve kültürel gelişimlerini nasıl etkilemektedir?"

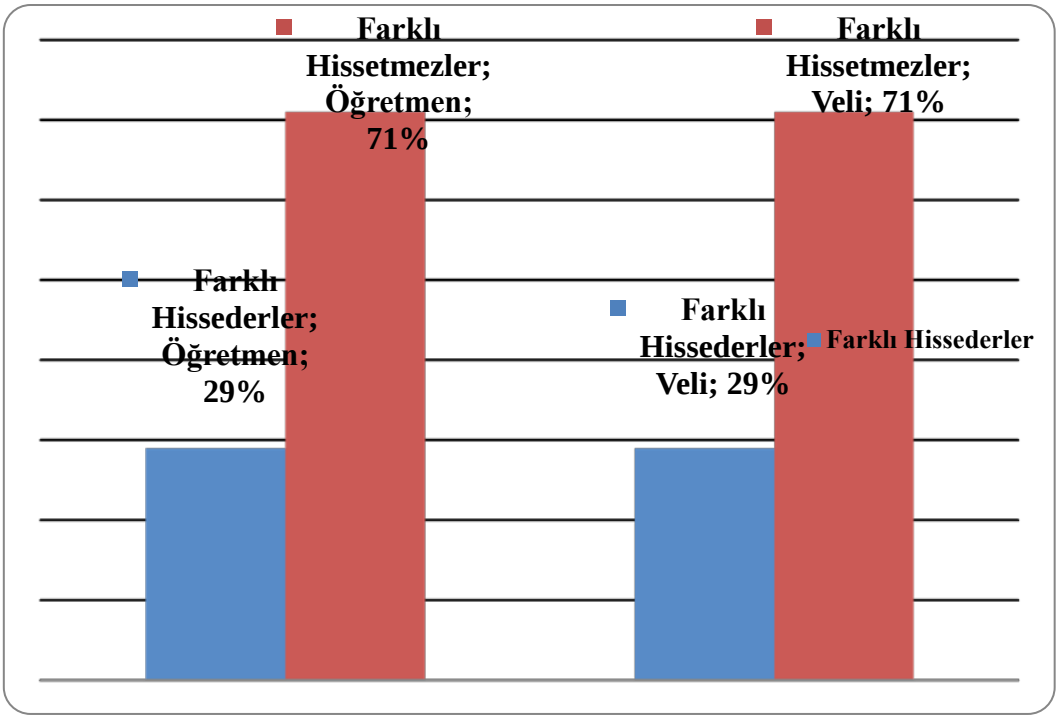
Araştırmanın birinci alt problemi oluşturan "sosyal ve kültürel gelişim boyutu" hakkındaki bulgular, katılımcıların görüşme formunda yer alan 3 ayrı soruya verdikleri yanıtlardan elde edilmiştir. Katılımcılar ile yapılan görüşmelerden bu sorularla ilgili elde edilen bulgular şu şekildedir.

Tablo 1

"Korunmaya Muhtaç Çocuklar", SOS Okul Öncesindeki Eğitim Süreçlerinde;

Kendilerine Farklı Hissetme Durumları Hakkındaki Öğretmen ve Veli Görüşleri

	Öğretmen Görüşleri		Veli Görüşleri	
	f	**%**	**f**	**%**
Farklı Hissederler	**2**	**29%**	**2**	**29%**
Farklı Hissetmezler	**5**	**71%**	**5**	**71%**
n	**7**	**100%**	**7**	**100%**



Grafik 1: "Korunmaya Muhtaç Çocuklar", SOS Okul Öncesindeki Eğitim Süreçlerinde, Kendilerine Farklı Hissetme Durumları Hakkındaki Öğretmen ve Veli Görüşleri

Tablo 1ve Grafik 1'den de görüleceği Korunmaya Muhtaç Çocuklar", SOS Okul öncesindeki eğitim süreçlerinde, kendilerine farklı hissetme durumları hakkında araştırmaya katılan öğretmen ve velilerin her ikisi grubu da %71 oranında farklı hissetmezler, %29 oranında ise farklı hissederler görüşünü taşımaktadırlar. Bu bulgulara göre "Korunmaya Muhtaç Çocuklar", SOS Okul öncesindeki eğitim süreçlerinde, kendilerine farklı hissetmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

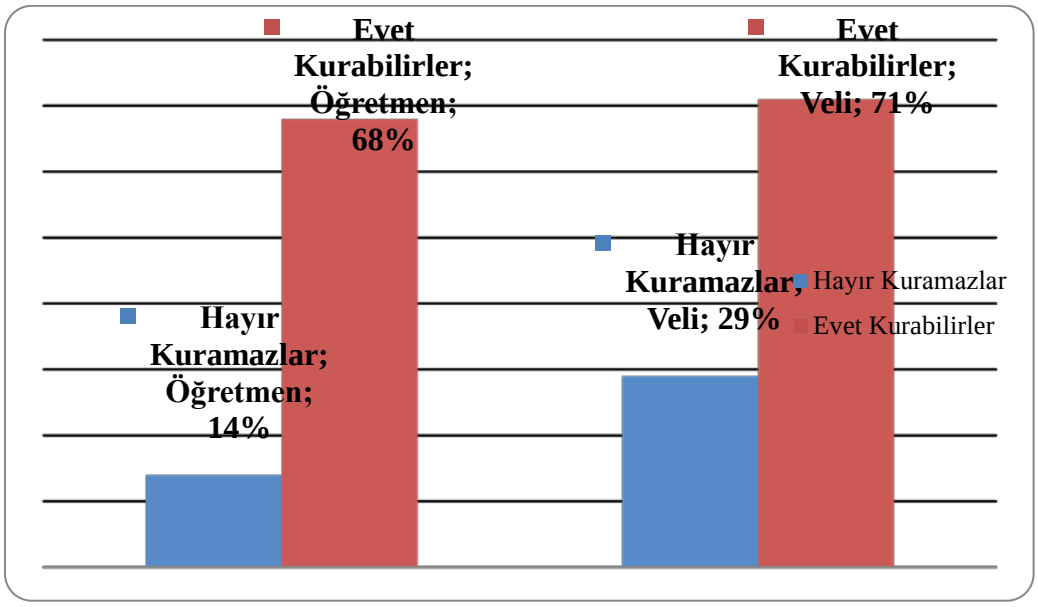
Tablo 2

"Korunmaya Muhtaç Çocuklar", SOS Okul Öncesindeki Eğitim Süreçlerinde;

Diğer Çocuklarla Rahat İletişim Kurabilmeleri Hakkındaki Öğretmen ve Veli Görüşleri

	Öğretmen Görüşleri		Veli Görüşleri	
	f	**%**	**f**	**%**
Hayır Kuramazlar	**1**	**14%**	**5**	**71%**

Evet Kurabilirler	**6**	**86%**	**2**	**29%**
n	**7**	**100%**	**7**	**100%**



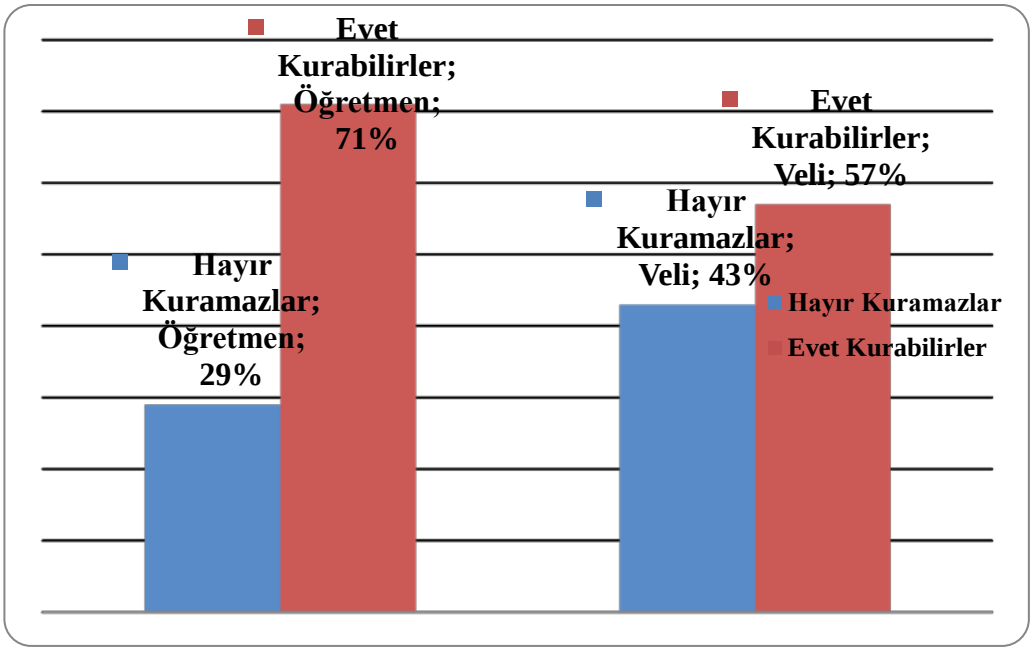
Grafik 2: "Korunmaya Muhtaç Çocuklar", SOS Okul Öncesindeki Eğitim Süreçlerinde, Kendilerine Diğer Çocuklarla Rahat İletişim Kurabilmeleri Hakkındaki Öğretmen ve Veli Görüşleri

Tablo 2 ve Grafik 2'den de görüleceği Korunmaya Muhtaç Çocuklar", SOS Okul öncesindeki eğitim süreçlerinde, diğer çocuklarla rahat iletişim kurabilmeleri hakkında araştırmaya katılan öğretmenler %68 oranında "evet kurabilirler", %14 oranında "hayır kuramazlar", araştırmaya katılan veliler ise %71 oranında "evet kurabilirler", %29 oranında "hayır kuramazlar" görüşünü taşımaktadırlar. Bu bulgulara göre "Korunmaya Muhtaç Çocuklar", SOS Okul öncesindeki eğitim süreçlerinde, diğer çocuklarla rahat iletişim kurabilirler şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3

"Korunmaya Muhtaç Çocuklar", SOS Okul Öncesindeki Eğitim Süreçlerinde; Öğretmenleri ve Diğer Yakınları İle İletişim Kurabilmeleri Hakkındaki Öğretmen ve Veli Görüşleri

	Öğretmen Görüşleri		Veli Görüşleri	
	f	**%**	**f**	**%**
Hayır Kuramazlar	**2**	**29%**	**3**	**43%**
Evet Kurabilirler	**5**	**71%**	**4**	**57%**
n	**7**	**100%**	**7**	**100%**



Grafik 3: "Korunmaya Muhtaç Çocuklar", SOS Okul Öncesindeki Eğitim Süreçlerinde, Kendilerine Öğretmenleri ve Diğer Yakınlarıyla İletişim Kurabilmeleri Hakkındaki Öğretmen ve Veli Görüşleri

Tablo 3 ve Grafik 3'den de görüleceği Korunmaya Muhtaç Çocuklar", SOS Okul öncesindeki eğitim süreçlerinde, öğretmenleri ve diğer yakınlar ile rahat iletişim kurabilmeleri hakkında araştırmaya katılan öğretmenler %71 oranında "evet kurabilirler", %29 oranında "hayır kuramazlar", araştırmaya katılan veliler ise %57 oranında "evet kurabilirler", %43 oranında "hayır kuramazlar" görüşünü taşımaktadırlar. Bu bulgulara göre "Korunmaya Muhtaç Çocuklar", SOS Okul öncesindeki eğitim süreçlerinde, öğretmenleri ve diğer yakınları ile rahat iletişim kurabilirler şeklinde yorumlanabilir

Bu bulgulara paralel olarak araştırmaya katılan katılımcılar; "SOS okulöncesi eğitim sürecinin bu anlamdaki tüm farklılıkların ortadan kaldırılmasında çok önemli olduğunu" dile getirmişlerdir. Sonuç olarak bu bulgular, araştırmanın birinci alt probleminde ortaya konan; "Korunmaya muhtaç çocukların, SOS Okul Öncesi eğitim süreci, "sosyal ve kültürel gelişimlerini" çok büyük oranda olumlu etkilemektedir şeklinde yorumlanabilir.

3.2. İkinci Alt problem ile ilgili bulgular ve yorumlar.

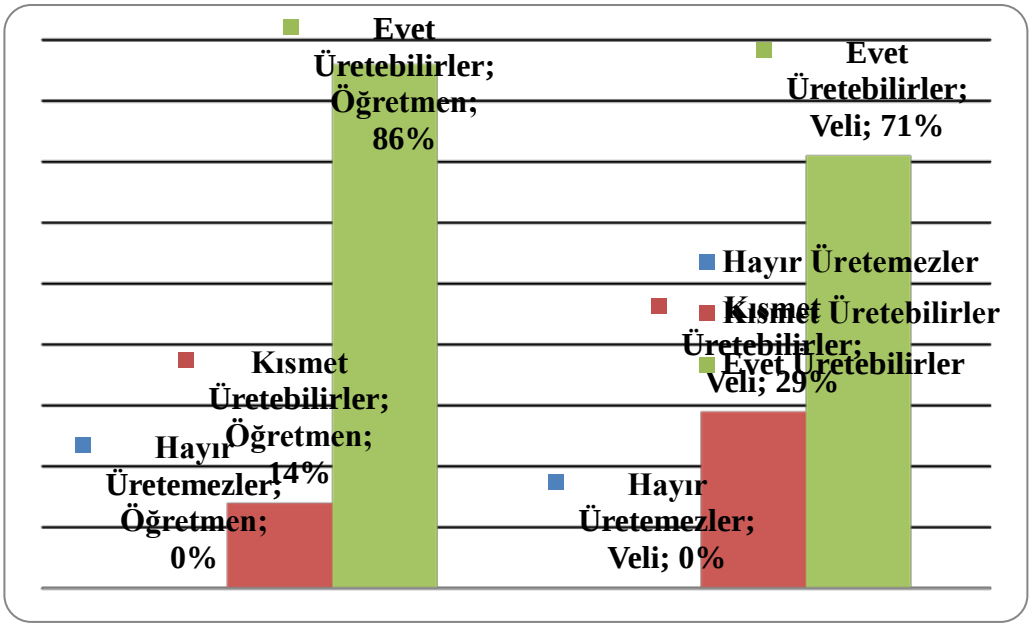
"Korunmaya muhtaç çocukların, SOS Okul Öncesi eğitim sürecindeki, bilişsel gelişimlerini nasıl etkilemektedir?

Araştırmanın ikinci alt problemi oluşturan "bilişsel gelişim boyutu" hakkındaki bulgular, katılımcıların görüşme formunda yer alan ve bu boyutla ilgili soruya verdikleri yanıtlardan elde edilmiştir. Katılımcılar ile yapılan görüşmelerden bu sorularla ilgili elde edilen bulgular şu şekildedir.

Tablo 4

"Korunmaya Muhtaç Çocuklar", SOS Okul Öncesindeki Eğitim Süreçlerinde; Karşılaştıkları Problemlere Uygun Çözümler Üretebilmeleri Hakkındaki Öğretmen ve Veli Görüşleri

	Öğretmen Görüşleri		Veli Görüşleri	
	f	**%**	**f**	**%**
Hayır Üretemezler	**0**	**0%**	**0**	**0%**
Kısmet Üretebilirler	**1**	**14%**	**2**	**29%**
Evet Üretebilirler	**6**	**86%**	**5**	**71%**
n	**7**	**100%**	**7**	**100%**



Grafik 4: "Korunmaya Muhtaç Çocuklar", SOS Okul Öncesindeki Eğitim Süreçlerinde, Karşılaştıkları Problemlere Uygun Çözümler Üretebilmeleri Hakkındaki Öğretmen ve Veli Görüşleri

Tablo 4 ve Grafik 4'den de görüleceği "Korunmaya Muhtaç Çocuklar", SOS Okul öncesindeki eğitim süreçlerinde, karşılaştıkları problemlere uygun çözümler üretebilmeleri hakkında araştırmaya katılan öğretmenler %86 oranında "evet çözüm üretebilirler", %14 oranında "kısmen çözüm üretebilir", araştırmaya katılan veliler ise %71 oranında "evet çözüm üretebilirler", %29 oranında "kısmen çözüm" görüşünü taşımaktadırlar. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen ve velilerin hiçbiri; "Korunmaya Muhtaç Çocukların", SOS Okul öncesindeki eğitim süreçlerinde "karşılaştıkları problemlere çözüm üretemezler" dememişlerdir. Bu bulgulara göre "Korunmaya Muhtaç Çocuklar", SOS Okul öncesindeki eğitim süreçlerinde, karşılaştıkları problemlere uygun çözümler üretebilirler şeklinde yorumlanabilir. Sonuç olarak bu bulgular, araştırmanın ikinci alt probleminde ortaya konan; "Korunmaya muhtaç çocukların, SOS Okul Öncesi eğitim süreci, "bilişsel gelişimlerini" çok büyük oranda olumlu etkilemektedir şeklinde yorumlanabilir.

3.2. Üçüncü Alt problem ile ilgili bulgular ve yorumlar.

"Korunmaya muhtaç çocukların, SOS Okul Öncesi eğitim sürecindeki, yaratıcılıklarını ortaya çıkarmalarını nasıl etkilemektedir?"

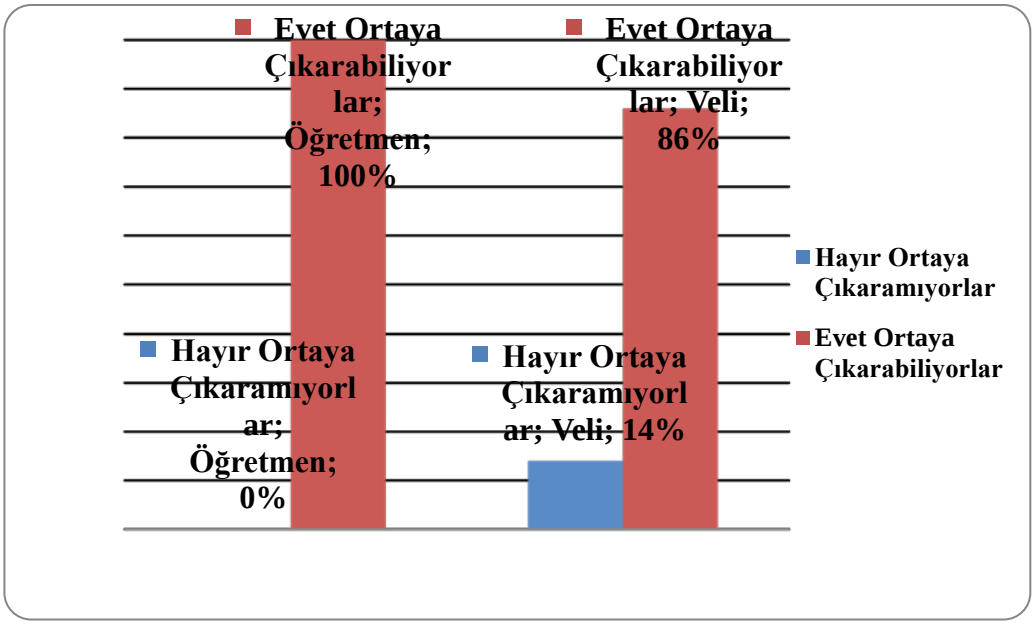
Araştırmanın ikinci alt problemi oluşturan "yaratıcılık boyutu" hakkındaki bulgular, katılımcıların görüşme formunda yer alan ve bu boyutla ilgili soruya verdikleri yanıtlardan elde edilmiştir. Katılımcılar ile yapılan görüşmelerden bu sorularla ilgili elde edilen bulgular şu şekildedir

Tablo 5

"Korunmaya Muhtaç Çocuklar", SOS Okul Öncesindeki Eğitim Süreçlerinde;

Özgün Ürünler Ortaya Koyabilmeleri Hakkındaki Öğretmen ve Veli Görüşleri

	Öğretmen Görüşleri		Veli Görüşleri	
	f	**%**	**f**	**%**
Hayır Ortaya Çıkaramıyorlar	**0**	**0%**	**1**	**14%**
Evet Ortaya Çıkarabiliyorlar	**7**	**100%**	**6**	**86%**
n	**7**	**100%**	**7**	**100%**



Grafik 5: "Korunmaya Muhtaç Çocuklar", SOS Okul Öncesindeki Eğitim Süreçlerinde, Özgün Ürünler Ortaya Çıkarma Hakkındaki Öğretmen ve Veli Görüşleri

Tablo 5 ve Grafik 5'den de görüleceği "Korunmaya Muhtaç Çocuklar", SOS Okul öncesindeki eğitim süreçlerinde, özgün ürünler ortaya çıkarma hakkında araştırmaya katılan öğretmenler %100 oranında "evet özgün ürünler ortaya çıkartabiliyorlar", araştırmaya katılan veliler ise %86 oranında "evet özgün ürünler ortaya çıkartabiliyorlar", %14 oranında "hayır özgün ürünler ortaya çıkartamıyolar" görüşünü taşımaktadırlar. Burada belirtilenlerin yanı sıra katılımcılar yaratıcılık ve özgün ürünler ortaya çıkarmakla ilgili;

- Okulun bu anlatma bir çok uyarıcı ve potansiyele sahip olduğunu
- Bu durumu bir çok defalar rahatlıkla gözlemlediklerini
- Her çocuğun kendi tarzını ve yaratıcılığını ortaya çıkarması bakımından okul çok etkin olduğunu, dile getirmişlerdir.

Bu bulgulara göre "Korunmaya Muhtaç Çocuklar", SOS Okul öncesindeki eğitim süreçlerinde, özgün ürünler ortaya çıkartabilirler şeklinde yorumlanabilir. Sonuç olarak bu bulgular, araştırmanın üçüncü alt probleminde ortaya konan; "Korunmaya muhtaç çocukların, SOS Okul Öncesi eğitim süreci, "yaratıcılıklarını" çok büyük oranda olumlu etkilemektedir şeklinde yorumlanabilir.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

SOS Okulöncesinde çalışan öğretmenlerin ve SOS okul öncesine devam eden velilerin görüşlerine göre; "Korunmaya muhtaç çocukların", SOS Okul Öncesi eğitim süreci; sosyal ve kültürel gelişimleri, bilişsel gelişimlerini ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmalarını çok büyük oranda olumlu etkilemektedir.

Ayrıca katılımcılar; SOS'in sahip olduğu vizyon ve kuruluş amaçlarına, kültür şoku yaşayan ve korunmaya muhtaç çocukların gelişimlerini açısından oldukça önemli olduğunu vurgulamışlardır. Çünkü ülkemizde bu anlamda görev yapan bir başka kurumun olmadığını sıklıkla dile getirmişlerdir.

Bu nedenle araştırmanın bulguları, giriş bölümünde belirtilen SOS Okulöncesi eğitimin önemini teyit etmekte ve SOS vizyonuna paralel vizyonlar taşıyan yeni ve farklı kurumların Kıbrıs Türk Eğitim Sistemine dahil edilmesi gerektiğin ortaya konmuş teorileri ortaya koymaktadır. Bu sonuçtan hareketle çeşitli siyasi ve ekonomik değerlendirmeler neticesinde, SOS Okul öncesinin eğitim kapsamının daraltılması, değiştirilmesi ya da tamamen ortadan kaldırılması düşünülmemelidir.

Bu bağlamda;

- Korunmaya muhtaç çocukların, okul öncesinden başlayarak eğitim gelişimleri devam ettirilmesi ve yaygınlaştırılması,
- SOS Okulöncesi kurum kapasitesinin ve kapsam alanının genişletilerek daha fazla sayıda korunmaya muhtaç çocukların bu eğitim hizmetinden yaralanmasının sağlanması,
- Ekonomik kaygılar dikkate alınmadan, toplumsal gelişimin ve faydalılığın öne çıkartılarak SOS Okulöncesi yapılanmasının devlet ve diğer kurumlar tarafından desteklenmesi,
- SOS yapılanmasının diğer eğitim kademelerinde de benzer araştırmaların yapılarak çıkan sonuçların karşılaştırılması,
- Bu araştırmaya paralel amaçlar taşıyan, daha farklı veri kaynaklarının kullanıldığı nitel ve nicel yeni araştırmaların ortaya konması

önerilir.

KAYNAKÇA

Bıyıklı, L. (1995). Korunmaya muhtaç çocuklar ve SOS çocuk köyleri. *Özel Eğitim Dergisi,(2), 1, 2-10.*

Cole, C. ve Morgan, J. (1975). Çocuk ve gençlik psikolojisi**.**Çev.H.B Vassaf.İstanbul: M.E.B.

Oğuzkan, Ş. ve Oral, G.. (1996). Okul öncesi eğitimi**.** İstanbul: M.E.B.

Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EK -1

GÖRÜŞME FORMU

Bu araştırmanın amacı;

ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE VELİLERİN, KORUNMAYA MUHTAÇ ÇOCUKLARIN SOS OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ'Nİ incelemektir.

GİRİŞ

Merhaba ben, öğretmen, öğrenci ve velilerin, korunmaya muhtaç çocukların sos okul öncesi eğitimi hakkındaki görüşleri konusunda bilimsel bir çalışma yapıyorum. Çalışmada kullanılmak üzere korunmaya muhtaç çocukların sos okul öncesi eğitimi hakkındaki görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle sizin de bu konudaki düşüncelerinizi öğrenmeyi amaçlıyorum.

- Bana görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Ayrıca, araştırma sonuçlarını yazarken isimleri kesinlikle rapora yansıtmayacağım.
- Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?
- İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?
- Bu görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

I. BOYUT: "Sosyal ve Kültürel Gelişim Boyutu"

1- "Korunmaya Muhtaç Çocuklar" SOS okul öncesi eğitimi sürecinde; kendilerini diğer çocuklarla aynı düzeyde mi görürler? Yoksa diğer çocuklardan düşük veya farklı düzeylerde mi hissederler? Neden?

- Okul çalışmalarına, grup faaliyetlerine ve/veya oyunlarına kediliğinden katılıyorlar mı? Yoksa uzak mı duruyorlar?
- Bağımsız olmayı mı tercih ediyorlar?
- Diğer arkadaşları ile birlikte bir şeyler yapmaktan mutlu oluyorlar mı? Yoksa bu durum onları huzursuz mu yapıyor?

2- "Korunmaya Muhtaç Çocuklar" SOS okul öncesi eğitimi sürecinde; diğer çocuklarla rahat iletişim kurabiliyor mu?

- Tüm çocuklarla sözlü iletişim kurabiliyorlar mı? Kullandığı malzemeleri arkadaşlarıyla paylaşır mı?

- Tüm çocuklarla ortak oyunlar ve/veya faaliyetlerde bulunabiliyorlar mı?
- Oyunlar esnasında; sırasına bekleyerek ve oyun kurallarına uygun mu davranıyor?

3- "Korunmaya Muhtaç Çocuklar" SOS okul öncesi eğitimi sürecinde; öğretmenleri, yakınları ve diğer yetişkinlerle kurdukları iletişim düzeylerinde nasıldır?

- Kendini ilgilendiren konularda konuşmalara katılır mı?
- Anlatılanları dinler ve uygular mı?

II. BOYUT: "Bilişsel Gelişim Boyutu"

4- "Korunmaya Muhtaç Çocuklar" SOS okul öncesi eğitimi sürecinde; karşılaştığı problemlere uygun çözümler üretebiliyor mu?

- Etkinliklerde verilen yönergeleri takip edebiliyorlar mı?
- Görevlerini ve faaliyetlerini devam ettirme eğiliminde midir?
- Verilen şekilleri, renkleri, sayıları tanıyorlar mı?
- Çevresine karşı olumlu tutum gösterir mi?

III. BOYUT: "Yaratıcılığını Kullanabilme Boyutu"

5- "Korunmaya Muhtaç Çocuklar" SOS okul öncesi eğitimi sürecinde; özgün ürünler ortaya koyabiliyor mu?

- Etkinliklerde alışık olmadığınız farklı malzemeler kullanıyor mu?
- Etkinliklerde farklı tasarımlar yapabiliyor mu?
- Merak ettiklerini sorup, araştırır mı?
- Olaylarla ilgili gözlem yapar mı?
- Neden – sonuç ilişkisi kurabilir mi?

Teşekkürler…

ZORUNLU OKUL ÖNCESİ EĞİTİME GEÇİŞTE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

PRE-SCHOOL TEACHERS' WIEWS ABOUT THE TRANSITION TO COMPULSORY PRE-SCHOOL EDUCATION

Haydar DURUKAN[a]
Büşra ŞAHAN[b]

[a]Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD
hdurukan@yahoo.com.tr

[b]Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD
sahan.busra@gmail.com

ÖZET

Okulöncesi eğitimde zorunlu eğitime geçiş aşamasında bulunulan bu süreçte, henüz okulöncesi çağındaki tüm çocukların bu eğitime geçirilmesi bilinci topluma kazandırılamamıştır. Okullaşma oranı, ekonomik yetersizlik, öğretmen eksikliği, aile ve bölgesel farklılıklar, tanıtım eksikliği ve kültür gibi etmenler okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılmasının önünde duran önemli sorunlardır.

Cumhuriyetin ilanından günümüze kadarki tarihi süreçte okulöncesi eğitimin gelişimine bakıldığında, ülkemizde okulöncesi eğitime gereken önemin verilmediği hatta bir sorun olarak bile görülmediği söylenebilir. Okulöncesi Eğitiminde edinilen bilgi ve beceriler çocuğun gelecekte kazanacağı başarıların temelini oluşturmaktadır. Bu eğitim, öğrencilerin bedensel, duygusal ve sosyal yönden gelişimlerini sağlıklı bir şekilde tamamlamalarına yardımcı olmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı okulöncesi eğitim çağındaki 5–6 yaş çocukları için kararlaştırılan 32 pilot ilde uygulaması yapılan 2010-2011 eğitim öğretim yılında 25 il daha eklenerek devam edilen zorunlu eğitim uygulamasında karşılaşılabilecek sorunları bir bütün olarak belirlemektir. Bu amacın gerçekleştirilmesi için, ilgili literatür taranmış, Milli Eğitim Bakanlığı çalışmaları incelenmiş, akademisyen görüşleri değerlendirilmiş ve sivil toplum kuruluşları yayınları gözen geçirilmiştir. Ayrıca Çanakkale örnekleminden hareketle öğretmen görüşleri tespit edilmiştir.

Böylece okulöncesi eğitim alanında 5–6 yaş grubunda zorunlu eğitime geçiş sürecinde yapılan çalışmalar ve gelişmeler kuramsal bir çerçevede ele alınırken öğretmen görüşlerine de

bakılarak çözüm önerileri ortaya konulmuş ve ilgili kesimlerle kamuoyunun görüşlerine sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi Eğitim, Zorunlu Okulöncesi Eğitim, Anaokulu, Anasınıfı.

ABSTACT

Although, the Pre School Education is becoming a must in this term, the awareness of the necessity that the whole children must get Pre-School Education has not comprised in the society yet. The school number, in adequacy in economy, teacher insufficiency, differences in family and regions, the deficiency in publicity and the culture are the main obstacles that slow down the Pre-School Education to become widespread.

It can be claimed that the Pre-School Education has not been given enough importance for the proclamation of the republic in Turkey. However, the achievements gaining in the future are derived from the information and the skills getting from the Pre-School Education. Moreover, Pre-School Education makes children complete their development mentally, physically and socially healthy.

The main goal of this study is to define the problems related to the must education program which was prepared for the 5-6 year old children and whose pilot application is conducted in thirty two cities. To reach this goal a literature review was done, the studies of MEB were examined, the thoughts of the academicians were evaluated and the publications of non-governmental organizations were reviewed. By the way the problems faced with during the period of transitions to the must pre-school education program will be considered and the solution will be suggested to the public opinion.

Keywords: Pre-School Education, compulsory preschool education, kindergarten, nursery class.

GİRİŞ

Okulöncesi eğitim, çocuğun bireysel özelliklerine uygun olarak; tüm gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duygularının gelişimini ve algılama gücünü artırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını pekiştiren; onların milli, manevi, ahlaki, kültürel ve insani değerlere bağlılığını geliştiren; kendini ifade etmesine, öz denetimlerini sağlayabilmesine ve bağımsızlığını kazanmasına olanak sağlayan sistemli bir eğitim sürecidir(www.education.ankara.edu.tr).

Okulöncesi eğitim kurumları; toplumun temel yapısını oluşturan saygı, sevgi, paylaşma, iş bölümü, sorumluluk, sosyal çevre oluşturma açısından çocuğu geleceğe hazırlayan güvenli ortamdır. Bu kurumlar hizmet verdikleri yaş gruplarına uygun olarak; 0-36 aylık çocuklara bakım ve eğitim vermek üzere **kreşler**, 36-72 aylık çocukların eğitimini amaçlayan **anaokulları**, 60-72aylık çocukların eğitimini amaçlayan örgün eğitim kurumları bünyesinde açılan **anasınıfları** ve 36-72 aylık çocukların eğitimi amacıyla açılan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı diğer öğretim kurumları bünyesinde okulöncesi eğitim sınıfı **uygulama sınıfları**dır (www.education.edu.tr).

Erken çocukluk döneminde kazanılan davranışların, çocukların zihinsel ve kişilik gelişiminin %70'i, 0-6 yaş arasında tamamlanmaktadır. Bireyin kişilik yapısını, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiği bilinmektedir. Bu süre içinde kazanılan davranış biçimleri, tüm yaşam boyunca devam etmektedir. Ayrıca, okulöncesi eğitim çocuk için aileden sonra, ilk temel toplumsallaşma niteliği taşır ve çocuk, sosyal yaşamda uyulması gereken kurallarla ve temel bilgilerle burada tanışır. Yapılan bilimsel araştırmalar ve çağdaş eğitim alanındaki uygulamalar; nitelikli, sağlıklı ve istenilen davranışlara yardımcı nesiller yetiştirmek için eğitime çok küçük yaşlarda başlanmasının gerekli olduğunu ortaya koymuştur. Çağdaş toplumun gerektirdiği duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, araştırmacı, meraklı, girişimci, kendi kendine karar verebilen, kendi haklarına ve başkalarının haklarına saygılı, yeteneklerini kullanma becerisine sahip ve öz denetim geliştirebilen bireyler yetiştirebilmek, okulöncesi çağdaki çocukların eğitimine gereken önemin verilmesiyle sağlanabilir (Akt. Zembat, 2001 s.17).

Problem Durumu

Toplumsal gelişim açısından bakıldığında çocuğun bireysel yeteneklerine, ilgi, ihtiyaç ve gelişim düzeylerine uygun hazırlanan programlar aracılığı ile sunulan etkinliklerde grup içine katılmasında, sağlıklı ilişkiler kurmasında, günlük yaşantı içinde gerekli kuralları öğrenerek temel alışkanlıkları kazanmasında, kendine ve başkalarına olumlu tavır geliştirmesinde okulöncesi eğitimi önemli rol oynamaktadır. Bu etkinliklerle çocuklar ayrıca paylaşma, iş birliği, yardımlaşma dayanışma gibi sosyal beceriler de kazanmaktadırlar. Okulöncesi eğitimi, çocuğun cinsel kimliğini kazanarak benlik kavramını geliştirmesini, kendini ifade etmesine fırsat verecek ortamlar hazırlayarak öz denetimini geliştirmesini ve kendine güvenli bağımsız kişilik kazanmasını desteklemektedir. Ayrıca çevre uyarıcıları sunarak çocuğun akıl yürütme yeteneğini, yaratıcılığını ve hayal gücünün gelişimini sağlamada okulöncesi eğitim oldukça etkilidir.

Üç yaşından itibaren başlayan süreç, sistemli eğitimin ilk kademesini oluşturmaktadır. Çocuğun gelişiminin getirdiği özelliklere göre hazırlanan serbest bir ortam içerisinde uygulanan bir programla temel eğitime hazırlanması amaçlanır(Şahin, 2004. s.28).

Milli Eğitim Bakanlığınca düzenlenen 17. Milli Eğitim Şurası'nın "Okulöncesi eğitimin 60-72 aylık çocukları kapsayan bölümü zorunlu hale getirilmelidir" kararı doğrultusunda; Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün 17.02.2007 tarih ve 700/3878 2007/89 sayılı genelgeleri gereğince, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında ülke genelinde 32 ilde bu karar uygulanmaya başlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığının zorunlu okulöncesi eğitime başlama kararının ardından pilot iller belirlenmiştir. Karar doğrultusunda Amasya, Artvin, Bilecik, Bolu, Burdur, Çanakkale, Denizli, Edirne, Eskişehir, Gümüşhane, Kırklareli, Kütahya, Muğla, Nevşehir, Muğla, Rize, Sakarya, Sinop, Tunceli, Uşak, Bayburt, Yozgat, Karaman, Kırıkkale, Ardahan, Yalova, Kilis, Konya, Hatay, Ağrı, Van illerinde 5 yaşını bitiren çocuklar 2009-2010 öğretim yılı itibariyle 9 yıllık eğitime başlamışlardır. 2010-2011 eğitim öğretim yılında Mersin, Antalya, Balıkesir, Aydın, Elazığ, Manisa, Niğde, Osmaniye, Sakarya, Kocaeli, Denizli, Afyonkarahisar, Yozgat illeri zorunlu eğitime dâhil edilmiştir.

Bu iller derslik, öğretmen, donatım, materyal bakımından daha az ihtiyacın olduğu iller göz önünde tutularak belirlenmiştir.

Projeye, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Iğdır, Erzincan, Tekirdağ, Malatya, Aksaray, Siirt, Tokat, İzmir, Zonguldak, Kayseri, Kastamonu, Ankara; 2012, 2013 eğitim-öğretim yılında Hatay, Çorum, Bursa, Bitlis, Sivas, Muş, Bingöl, Konya, Adıyaman, Batman, Ordu, Diyarbakır, Adana, Kahramanmaraş; 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Şırnak, Kars, Erzurum, Gaziantep İstanbul, Mardin, Van, Şanlıurfa, Hakkâri ve Ağrı'nın dâhil edilmesi planlanmaktadır. Bakanlık bu illerdeki derslik, öğretmen, donatım ve materyal ihtiyacını eğitim-öğretim yılı başlamadan değerlendirerek, gerekirse bazı illerin daha önce, bazılarının da daha sonraki eğitim-öğretim dönemlerinde zorunlu eğitim kapsamına alınması planlanmıştır(MEB Genelge 2009/53).

Son dilimi 2000 yılına rastlayan Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı okulöncesi eğitim için %16 oranında okullaşma öngörmekteydi. Bu plana göre yalnızca okulöncesi eğitim için değil, genelde tüm eğitim-öğretim kademeleri için kalitenin yükseltilmesi ve her kademedeki eğitimin yaygınlaştırılmasına çalışılarak fırsat eşitliğinin sağlanması, buna bağlı olarak da okulöncesi eğitimin tedricen yaygınlaştırılması hedeflenmekteydi. Bu planda ayrıca değişik kurumların farklı mevzuatla yürüttüğü okulöncesi eğitim sisteminde bütünlüğü sağlamak amacıyla okulöncesi eğitim tasarısının hazırlanması kararlaştırılmıştır. Fakat yedinci beş yıllık kalkınma planında hedeflenen bu amaca ulaşılmamış ve okullaşma oranı %10'da kalmıştır.

İçinde bulunduğumuz şu dönemi de kapsayan sekizinci beş yıllık kalkınma planında ise; okulöncesi eğitim hizmeti veren kurumlar arasında farklılıkların giderilmesi için standartlar oluşturulacağı, toplum tabanlı eğitim verilebilmesi için yazılı, sözlü ve görüntülü eğitim programları yapımının özendirileceği hedef olarak tespit edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı ve

diğer kamu kurum ve kuruluşları tarafından verilen okulöncesi eğitim faaliyetlerinin bütüncül bir yaklaşımla yürütülebilmesi için yasal düzenlemeler yapılacağı aynı plan çerçevesinde belirtilmiştir (Oktay, 2004 s.86).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, 2009-2010 öğretim yılı itibariyle 32 pilot ilde okulöncesinde zorunlu eğitime başlanılan, kademeli olarak da 2013-2014 öğretim yılında ülke geneline geçilecek olan bu süreçte bazı soruların cevabının gerçek ve objektif olarak aranması gerekmektedir. Uygulama, Türk Milli Eğitim sistemi açısından önemli bir gelişmedir. Sorunlar, sağlıklı bir iletişim ve işbirliği ile aşılamak, Okul Öncesi Eğitim alt sistemini birlikte geliştirmeliyiz.

Önem

Okulöncesi eğitim ailede ve kurumlarda verilmektedir. Başlangıçta çocuğun gelişiminde aile çevresi birinci derecede etkili olmakla birlikte daha sonraki yılarda aile çevresi çocuğun tüm gelişim ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalabilir. Bu durumda devreye, çocukların yaşıtlarıyla kendi çevrelerini oluşturup gelişimlerini en sağlıklı, en doğal biçimde yaşayabilecekleri bir ortam sağlayan okulöncesi eğitim kurumları girmektedir. Okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlar ve çocuğa sunulan planlı, sistemli, çocukların yaş ve gelişim özelliklerini destekleyici nitelikte olduğundan kurumlarda verilen okulöncesi eğitim önem taşımaktadır.

Okulöncesi eğitim, çalışan annelerin çocuk yetiştirmekte karşılaştıkları güçlükleri aşmada destek sağlayabilmektir. Erken çocukluk eğitim kurumları, çalışan annelerin sorumluluklarını günün belli saatleri içinde üstlenerek bir yandan annenin işinde verimli olmasına katkı sağlarken, diğer yandan çocuğun yetersiz koşullarda zedelenmesini önlemektedir. Kadının güçlenmesi ve toplum içinde üretken olmasında, okulöncesi eğitim kurumlarının katkısı yadsınamaz. Okulöncesi eğitimi iyi hazırlanmış eğitim programları aracılığıyla verildiği zaman çocukların sağlıklı kişilik geliştirmeleri ve çevreye uyum sağlamaları açısından son derece büyük önem taşır ve çocukları geleceğe hazırlar.

Okulöncesi eğitim, çocuğun çevresindeki kişilerle sağlıklı iletişim kurmasına, duygu ve düşüncelerini karşısındakine rahatlıkla ifade edebilmesine fırsat vererek dil becerilerini geliştirmektedir. Okulöncesi eğitimini gerekli kılan toplumsal bir olgu da çocukluk yaşantılarındaki farklılıklardır. Yetersiz bakım, sağlıksız çevre koşulları ve ekonomik güçlükler pek çok çocuk için risk teşkil etmektedir. Okulöncesi ve eğitimine yapılan yatırımlar; yoksulluk, sosyal eşitsizlik ve cinsiyete bağlı ayırımlar yüzünden dezavantajlı sayılan çocuklara iyi bir başlangıç sağlayarak bu eşitsizliklerin giderilmesine yardımcı olmaktadır. Elverişsiz çevre koşulları nedeniyle eğitimden yoksun kalan çocukların olumsuzluklardan etkilenmelerini engelleyerek onlara da diğer çocuklarla eşit eğitim olanakları sağlamaktadır(Sevinç, 2005. s.32).

Amaç

Bu çalışmanın temel amacı; okulöncesi öğretmenlerinin, okulöncesinde zorunlu eğitime geçişte karşılaşılabilecek sorunları belirlemek ve bu öğretmen görüşlerinden hareketle çözüm önerileri sunmaktır.

YÖNTEM

Araştırmayla, okulöncesi Eğitimde zorunlu eğitime geçerken, bu alanın genel durumu ortaya konmuş ve öğretmen görüşleri anket yoluyla tespit edilmiştir.

Anket uygulamasıyla ilgili araştırmanın evrenini, Çanakkale ilinde MEB'e bağlı 12 bağımsız anaokulu ile İlköğretim okulları bünyesindeki 236 anasınıfı öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem olarak ise, Merkez, Lapseki ve Ezine ilçelerinden tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 70 öğretmen alınmıştır. Toplanan veriler üzerinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri alınarak yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Anket yoluyla elde edilen bilgiler tablolaştırarak ve üzerinde frekans ve aritmetik ortalama değerleri alınarak öğretmenlerin kişisel durumlarıyla ilgili özellikleri ve okulöncesi eğitimle ilgili görüşleri birer tablo halinde sunularak yorumlanmıştır.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri

Cinsiyet	**f**	**%**
Kadın	68	97
Erkek	2	3
Toplam	70	100
Kıdem	**f**	**%**
1-5 yıl	7	10
6-10 yıl	18	25
11-15 yıl	21	30
16-20 yıl	9	13
21 yıl ve üstü	16	22
Toplam	70	100
Eğitim Durumu	**f**	**%**
Kız Meslek Lisesi	6	8
Çocuk Gel.(Önlisans)	8	12
Okul Öncesi Öğrt. (Lisans)	52	74
Okul Öncesi Öğrt. (Yük. Lis.)	1	1
Diğer	3	5
Toplam	**70**	**100**
Sınıfın Yaş Grubu	**f**	**%**
4-5 yaş	12	17
5-6 yaş	58	83

Karma yaş grubu	-	-
Toplam	**70**	**100**

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin %97'sinin okulöncesi eğitiminin özelliğinden dolayı kadın olduğu, sadece % 3'ünün erkek olduğu, öğretmenlerin çoğunluğunun kıdeminin 15 yılın üzerinde olduğu(%65), %35'nin ise, kıdemlerinin 10 yılın altında olduğu, öğretmenlerin %74'ünün esas yetişme kaynağı olan Eğitim fakültelerinden mezun olduğu, öğretmenlerin , %12'sinin önlisans çıkışlı,%8'inin kız meslek lisesi mezunu %1'nin ise yüksek lisans çıkışlı olduğu görülmektedir. %74'lük fakülte çıkışlının olması istenilen bir sonuçtur. Ayrıca, öğretmenlerin %83'ü 5-6 yaş grubuna eğitim verirken %17'si ise 4-5 yaş grubuna eğitim vermektedir.

Tablo 2:Çanakkale ilinde zorunlu okulöncesi eğitime geçişte öğretmen görüşleri

Okul Öncesi Eğitimle İlgili Sorular	**Kesinlikle Katılıyorum**		**Katılıyorum**		**Kısmen Katılıyorum**		**Katılmıyorum**		**Kesinlikle Katılmıyorum**		**Toplam**		
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	$\bar{x}$
1.Okulöncesinde zorunlu eğitim ülkemiz açısından gereklidir.	58	82	6	9	4	6	2	3	-	-	70	100	4,71
2. Zorunlu Okulöncesi Eğitime geçişte yapılan ön çalışmalar yeterlidir.	2	3	8	12	10	14	24	34	26	37	70	100	2,09
3.MEB bütçesinden Okulöncesi Eğitime ayrılan bütçe yeterlidir.	3	4	7	10	6	9	22	31	32	46	70	100	1,96
4.Okulöncesi Eğitimin zorunlu olmasıyla çocuğun erken yaşta okula gitmesi problem yaratmaz.	34	49	21	30	1	1	12	7	2	3	70	100	4,04
5. Zorunlu Okulöncesi Eğitim için veli desteği vardır.	44	63	12	17	10	14	3	5	1	1	70	100	4,36
6. Ailelerin çocuklarını okulöncesi eğitime göndermemelerinin nedenlerinden biri de bu eğitimin masraflı oluşudur.	17	24	12	17	19	27	13	19	9	13	70	100	3,21
7.Zorunlu Okulöncesi Eğitimde devlet bu hizmeti ücretsiz vermelidir.	52	74	10	14	5	8	2	3	1	1	70	100	4,57
8. Zorunlu Okulöncesi Eğitime Geçiş sürecinde mevcut 2006 programı yeterlidir.	8	12	12	17	24	34	15	21	11	16	70	100	2,87

9.Okulöncesi Eğitim alan çocukların almayanlara göre eğitimleri açısından bir üstünlükleri olduğuna inanıyorum.	52	74	14	20	4	6	-	-	-	-	70	100	4,69
1**0.**Okulöncesi Eğitim çocuğun tüm gelişim alanlarına(bilişsel-duyuşsal-psikomotor)katkı sağlamaktadır.	45	64	11	16	8	11	4	6	2	3	70	100	4,33
11. Zorunlu Okulöncesi Eğitimin amacının çocuğu sadece ilköğretime hazırlamak olduğunu düşünüyorum.	3	4	4	6	26	37	15	21	22	32	70	100	2,14
12. Zorunlu Okulöncesi Eğitime geçişte öğretmen, mevcut, bina, derslik ve öğrenim materyalleri yeterlidir.	-	-	-	-	2	3	15	21	53	76	70	100	1,27

Tablo 2 incelendiğinde; öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%97) okulöncesinde zorunlu eğitime geçmenin ülkemiz açısından gerekli olduğunu belirtirken sadece %3‘lük bir küçük grup bu görüşe katılmamıştır. Bu tespit, okulöncesinde zorunlu eğitime geçişte önemli bir öğretmen desteğidir.

Öğretmenlerin %85 ‘ine yakın bir kısmı, zorunlu eğitimde okulöncesi ile ilgili ön çalışmaların yetersiz olduğunu belirtirken %15’i yeterli olarak görüş bildirmişlerdir. Bu sonuç, öğretmenlerce hazırlık çalışmalarının yeterince yapılmadığını göstermektedir.

Okulöncesinde zorunlu eğitime geçtiğimiz bir dönemde, öğretmenler, MEB’in bu alana ayırdığı bütçenin yetersiz olduğunu (%86) belirtilmektedir. Öğretmenlerin sadece %14 ‘ü bütçenin yeterli olduğu yönünde görüş beyan etmişlerdir. MEB‘in okulöncesinde zorunlu eğitime geçişi sağlıklı tamamlayabilmesi için yeterli ödeneği ayırması gerekmektedir.

Öğretmenlerin çoğu (%80) çocuğun erken yaşta okula gitmesinin sorun yaratmayacağını söylerken, %20‘lik bir grup bunun düşünülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu tespit, okulöncesinde zorunlu eğitimle ilgili bir kısım öğretmenlerin hala ikna edilemediği gerçeğini ortaya koymaktadır.

Okulöncesinde zorunlu eğitimle ilgili olarak ise, veli desteği tam (%94) görülmektedir. Küçük bir veli grubu (%6) olumsuz görüştedir. Bu sonuç, bu alanda veli desteği açısından önemli bir gelişmedir.

Öğretmenlerin %68 ‘i velilerin okulöncesi eğitimin masraflı olmasından dolayı çocuklarını okula göndermediğini belirtirken, %32 ‘lik bir kısmı ise, masraf faktörünün etkili olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuç, okulöncesinde çocuğunu okula gönderen velilere fazla bir maddi yük getirilmemesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Devlet bu alanda babalığını tam olarak yapmalıdır. Nitekim öğretmenlerin %96‘sı bu görüşü desteklemektedir.

Öğretmenlerin %29‘u bu alanda zorunlu eğitime geçerken mevcut programın yeterli, %34‘ü kısmen yeterli, %37‘si ise yetersiz olduğu yönünde görüş beyan etmişlerdir. Bu sonuçla öğretmenler bu alanda kısmen de olsa bir program değişikliğine ihtiyaç olduğunu ortaya koymuşlardır.

Araştırmanın örneklemini teşkil eden öğretmenlerin tamamı okulöncesi eğitim alan çocukların, almayanlara göre eğitimleri açısından bir üstünlüklerinin olduğunu söylerken yine büyük biri kısmı (%91) bu olumlu gelişmenin çocukların gelişim alanlarına yansıdığını belirtmektedirler. Nitekim öğretmenlerin %90'ı okulöncesinin amacının sadece çocuğu ilköğretime hazırlamak olmadığını belirtirken okulöncesi eğitimin çocuğun gelişimi açısından çok yönlü katkısını dile getirmek istemişlerdir.

Yine örneklemi teşkil eden öğretmenlerin tamamı, okulöncesinde zorunlu eğitime geçiş sürecinde öğretmen eksikliklerinin olduğunu ve mevcut fiziki kapasite ile araç ve gereçlerin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. MEB bu ihtiyaçları acilen karşılamalıdır. **Tablo 1** de hesaplanan aritmetik ortalama ($\bar{x}$)sonuçlarının tamamı yukarıdaki görüşleri destekler niteliktedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar:

1. Okulöncesi öğretmenleri, okulöncesi eğitiminde zorunlu Eğitime geçişi desteklemektedirler.

2. Okulöncesinde zorunlu eğitim için yapılan ön çalışmalar ve MEB'in ayırdığı bütçe yetersizdir.

3. Öğretmenler, çocukların erken yaşta okula gönderilmesinin bir sakınca yaratmayacağı ve okulöncesi eğitiminin amacının çocuğu sadece ilköğretime hazırlamak olmadığı görüşünü paylaşmaktadırlar.

4. Öğretmenler, okulöncesi eğitim alan çocukların, almayanlara göre eğitimde ileri olduklarını, bu eğitimin çocukların bütün gelişim alanlarına olumlu katkısının olduğunu belirtmektedirler.

5. Okulöncesi eğitiminde, zorunlu eğitime geçiş sürecinde bu alt sistemin başta öğretmen olmak üzere, bina, derslik ve öğretim materyali ihtiyacı vardır. Uygulanan mevcut program ise, yeni gelişmeye göre yeniden düzenlenmelidir.

Öneriler:

1. Bu alt sistemde zorunlu eğitime geçişte veli, öğretmen ve kamuoyu desteği, çok önemli bir tespittir. Sisteme yön verenler bu olumlu desteği iyi değerlendirmelidirler.

2. Okulöncesinde zorunlu eğitime geçiş sürecinde, ön çalışmalar iyi yapılmalı, MEB yeterli bütçeyi ayırmalı ve bu alanın öğretmen, bina derslik ve materyal ihtiyacı öncelikli olarak karşılanmalıdır.

3. Okulöncesinde, eğitimi devlet parasız olarak tam yerine getirmeli ve bu eğitim velilere ayrıca bir masraf çıkarmamalıdır.

4. Öğretmenler, veliler diğer ilgililer ve kamuoyu okulöncesinde zorunlu eğitim çalışmaları konusunda yeterince aydınlatılmalıdır.

5. Okulöncesinde zorunlu eğitime geçiş sürecinin daha sağlıklı yürütülmesi için, MEB, diğer bakanlıklar, kamu kuruluşları, üniversiteler, belediyeler, özel sektör, STK, basın ve diğer bütün ilgili taraflar arasında iyi bir işbirliği ve koordinasyon sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Genelgeler 2007/89-2009/53

Milli Eğitim Şuraları(1939-1993). Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

Oktay, A. (2004) **Yaşamın Sihirli Yılları**, Epsilon Yayınları, İstanbul.

Okulöncesi Eğitim Programı(2006), Ya-Pa yayınları, İstanbul.

Sevinç, M. (2005) **Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar** 2. Basım, Morpa, İstanbul.

Şahin, F. (2004) **Okulöncesinde Fen Bilgisi Öğretimi,** Beta Yayınları, İstanbul.

Yavuzer, H.**(**2006) **Çocuk Eğitimi El Kitabı**. Remzi Kitapevi, 20. Basım, İstanbul.

Zembat, R. (2001) **Nitelik Açısından Okul Öncesi Eğitim Kurumları ve İlgili Bir Araştırma**. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayını, İstanbul.

www.education.ankara.edu.tr.

www.okulöncesi.org

THE PERSONAL CORE COMPETENCES AT WORK AND THE IMPORTANCE OF ACQUIRING THEM BY PARENTING DURING PRESCHOOL PERIOD

Meltem ARAT

Dokuz Eylül University, İzmir Vocational School, İZMİR

Meltem.arat@deu.edu.tr

ABSTRACT

The developments in the business life caused a requirement for more competent employees. Formal education and the following informal education is not the only source for the development of competent employees. Acquirement of competence starts in the preschool period which the fundamentals seeded, and the progress continues in the future terms. Therefore preschool period is a period that the individual is prepared for the future terms.

In recent years the findings of the researches in the fields of neuro-psychology and the economics emphasize that individual competence management should start in the preschool period. The preschool period is shaping individual's cognitive potential permanently, and the learning tendencies which determine learning performance are acquired in that period. So this is the period that the individual is prepared for not only the life, but the work life as well.

The competences in the framework of "McCleland's Individual Core Competences Model" which is necessary for the competent performance of the individual in the work life are "achievement orientation, information seeking, collaboratitiveness, conceptual thinking, initiative, self-confidence, impact and influence, interpersonal understanding" and they are acquired in the preschool period by parenting in the subdimensions of "being a model (involvement)" and "guidance (supervision)."

This article studied the relation of competent parenting during preschool period to the personal core competences at work. The model is given below in Figure 1. Using a sample of 81 employees and their mothers, multiple regression was used to test the independent effect of competent parenting. The competent parenting and the personal core competences were analysized in eight dimensions which are namely achievement orientation, information seeking, collaborativeness, conceptual thinking, initiative, self confidence, impact and influence and interpersonal understanding. The competent parenting was also redimensioned into being a model and guidance. Results indicated that all

dimensions of competent parenting are effective in the personal core competences. Comparably, the guidance subdimension is more effective than being a role model subdimension effect. And achievement orientation in both being a role model and guidance subdimensions and self confidence in guidance subdimension are determined as the most effective factors of the personal core competences.

Key Words: Competences, competencies, personal competences, preschool, parenting.

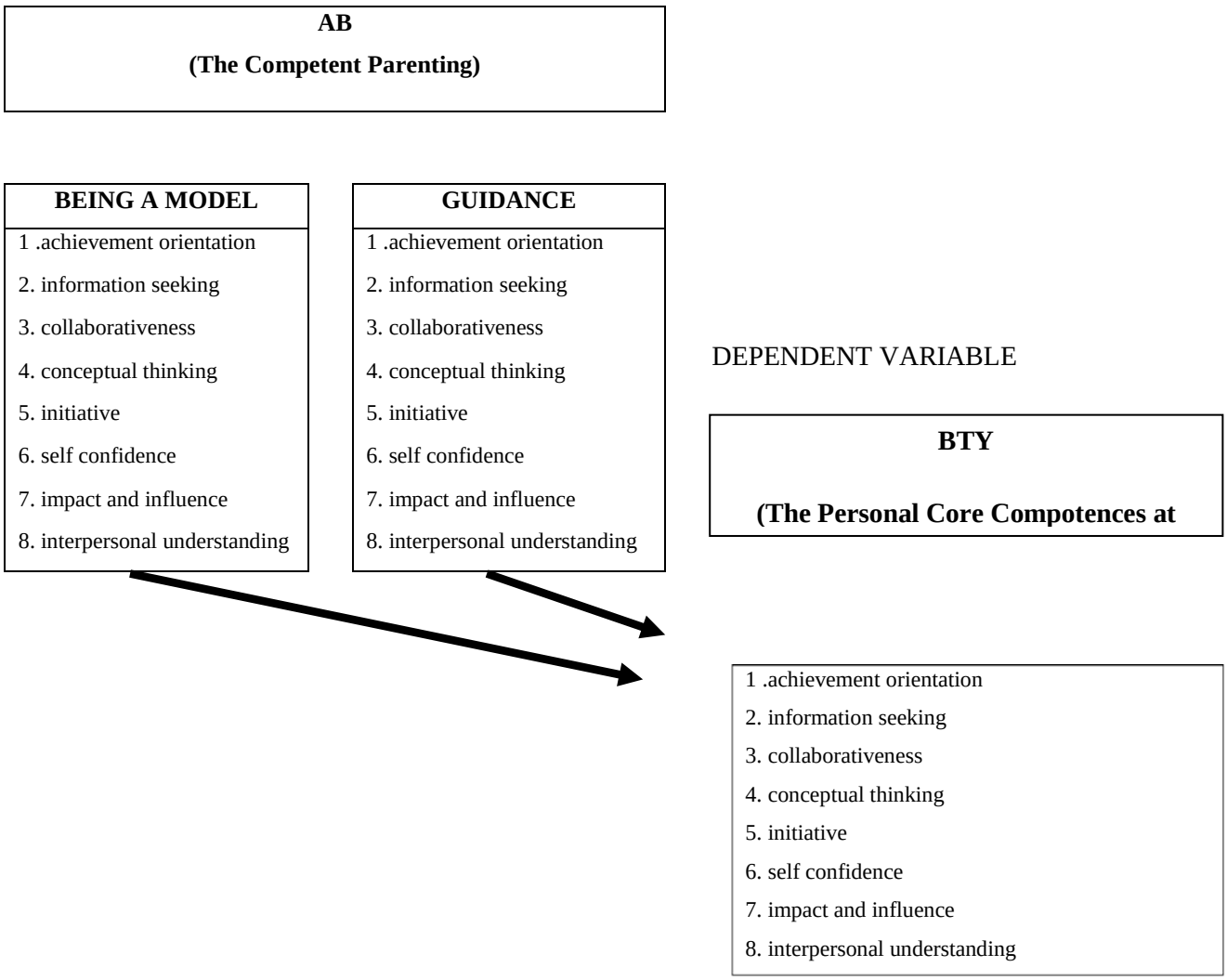


Figure 1. Dependent and Independent Variables of The Model

REFERENCES

Arat, M. (2008). The Personal Core Competences At Work And The Importance Of Acquiring Them By Parenting During Preschool Period, Unpublished Doctoral Thesis, İzmir.

OKUL ÖNCESİNDE AHLAK GELİŞİMİ

Çağla Gür

Fatih Üniversitesi, Ankara Meslek Yüksek Okulu, Çeşme Durağı, Spor Kompleksi Yanı, 06370 Ostim/Ankara

caglagur@fatih.edu.tr

ÖZET

Ahlak; bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları olarak tanımlanmaktadır. Yine ahlakın farklı bir tanımı ise insanın bir amaca yönelik olarak kendi arzusu ile iyi davranışlarda bulunmasıdır. Ahlak gelişimi; bireyin ilk yaşlardan başlayarak toplumca takdir edilen iyi ve doğru davranışları öğrenerek uygulamasıdır. Bu çalışmada amaç okul öncesi dönem çocuğunun ahlaki gelişimini ahlak gelişim kuramları ışığında inceleyerek, okul öncesi dönemde sağlıklı bir ahlak gelişimi için önerilerde bulunmaktır. Erken çocuklukta ahlak gelişimi Psikanalitik kuram, sosyal öğrenme kuramı, bilişsel gelişim kuramı ve Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramı ele alınarak incelenmekte, çocukların bu yaş dönemlerindeki özellikleri üzerinde durularak örnekler verilmekte ve okul öncesinde ahlak gelişiminin desteklenmesi yönünde önerilerde bulunulmaktadır

Anahtar Kelimeler: *Ahlak gelişimi, okul öncesi.*

ABSTRACT

Morality, is identified as behavior patterns and rules that people living in a community have to be adapted themselves. Other definition of ahlak is behaving in a good manner for a purpose with his/her own will. Moral development is individual's learning and application of good and right behaviors that are accepted by the community from the beginning of his/her first years . In this paper, analyzing moral development of preschool children in the light of the moral development theories is aimed. Fort his study, the research method is literature review. In this paper, psychoanalytic theory, social learning theory, Piaget's theory of cognitive development, Kohlberg's moral development theory and children's characteristics in the early childhood is examined. Suggestions are given to support preschool children's moral development.

Keywords: *Moral development, early childhood..*

1. GİRİŞ

Ahlak, insanın karakter yapısını, neyi yapıp, neyi yapmayacağını belirten, bunlarla ilgili değerlendirmeleri ve davranışları düzenleyen kurallar bütünü(Özeri, 2004:76), hak-haksızlık, doğru-yanlış, iyi-kötü konularında bilinçli yargılama ve karar vermeyi ve bu karar doğrultusunda davranışta bulunmayı kapsayan bilişsel bir yapıdır (Topbaşı, 2006). Ahlak; bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları olarak tanımlanmaktadır(Coles, 1998).Bunların yanı sıra, insanın bir amaca yönelik olarak kendi arzusu ile iyi davranışlarda bulunmasına işaret etmektedir(Coles, 1998).

Ahlak duygusu, insanda doğuştan var olmayan, sosyal çevrenin sürekli etkisiyle ve eleştirileriyle oluşan bir duygudur. Çevreden gelen tepkilerle belirlenen davranışlara ait ilk izlenimler ve bilgiler, giderek ahlaki davranışları ve ahlaki kuralları oluşturmaktadır (Altınköprü,

1999).

Ahlak gelişimi; bireyin ilk yaşlardan başlayarak toplumca takdir edilen iyi ve doğru davranışları öğrenerek uygulamasıdır(Coles, 1998). Diğer bir deyişle, çocukların belirli davranışlarını doğru ya da yanlış olarak değerlendirmelerine rehberlik eden ve kendi eylemlerini yönetmelerini sağlayan ilkeleri kazanma sürecidir (Çapan, 2005). Doğruyu yanlıştan ayırmak ve doğru olanı seçip uygulamak kolay kazanılan bir nitelik değildir (Kabadayı ve Aladağ, 2010).Ahlak gelişimi, kişilik gelişiminin en önemli öğelerinden biri olup çocuğun toplumsallaşma süreci içinde neyin iyi, neyin kötü olduğu konusunda bir bilinç geliştirmesi ile ilgilidir (Selçuk, 1997). Bu süreç, çocuğun hayatının ilk yıllarında başlamakta ve yaşamının sonuna kadar devam etmektedir(Çağdaş ve Seçer, 2005). Çocuk ahlak gelişimi sürecinde, toplumun değer yargılarını kabullenmekte, iyiyi, kötüyü, doğruyu, yanlışı öğrenmekte (Çağdaş ve Seçer, 2005) ve topluma etkin bir uyum sağlayabilmek için bir değerler sistemi oluşturmaktadır (Senemoğlu, 1997).

Ahlak gelişimini inceleyen bilim adamları, ahlak gelişiminin çeşitli basamaklardan oluştuğunu ifade etmişler ve bu basamakların her birinin önceki basamakları içinde bulundurmakla birlikte, onlardan ayrılan ve daha üst düzey oluşturan aşamalar halinde ilerlediğini vurgulayarak, çeşitli kuramlar ortaya koymuşlardır (Aydın, 2003:41).

2. AHLAK GELİŞİMİ İLE İLGİLİ KURAMLAR

Ahlak gelişimi ile ilgili ilk bilimsel yaklaşım, Freud tarafından geliştirilmiş, bunu diğerleri takip etmiştir. Ahlak gelişimi ile ilgili farklı bilimsel yaklaşımlar bulunmaktadır (Onur,1997). Başlıca ahlak gelişim kuramları , Psikoanalitik kuram, sosyal öğrenme kuramı ve bilişsel gelişim kuramıdır (Giren,2008: 21).

2.1. Psikoanalitik Kuram

Psikoanalitik kuramın ahlak gelişimine getirdiği yorumlar, Freud ve Erikson'un görüşlerinden oluşmaktadır(Giren,2008).

Freud, ahlak gelişimini id, ego ve süper ego olmak üzere üç boyutta ele almaktadır. İd, İnsanın doğuştan itibaren sahip olduğu tüm güdülerin toplamıdır ve zevk ilkesine göre işlemekte, sürekli olarak isteklerine doyum aramaktadır. Ego, kişinin çevresiyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan, kişiliğin gerçekçi ve bilinçli öğesi konumundadır. Gerçeklik ilkesine uygun olarak işlemekte, akıl yürütme, problem çözme ve karar verme gibi üst düzeydeki zihinsel işlevleri yürütürken, id'in gerçek dünya ile arasında bir aracı konumunda olmaktadır (Gençtan,1993; Çağdaş ve Seçer, 2005). Süperego, bir kişinin çocukluğunda ebeveynleri ile olan özdeşleşmesinin sonucu olarak kabul ettiği ve daha sonra kendi sosyal yaşantılarını temel alarak bizzat değiştirdiği değerleri ifade etmektedir. Bir toplumun vicdanı o toplumun bireylerinin üst ben'inde yer alır ve üst benlik kişiye "bu yaptığın doğru aferin sana" ya da "bu yaptığın yanlış utan kendinden" mesajı verir. Bu yapısal analize göre toplumun kuralları süperego yoluyla kişiliğin bir parçası haline gelir (Gençtan,1993). Süperego, çocuğa annebabası tarafından aktarılan ve ödül-ceza uygulamalarıyla pekiştirilen, geleneksel ve toplumsal değerlerin içsel temsilcisidir. Kişiliğin, ahlaki yönüdür. Süperego, toplum ya da temsilcileri tarafından onaylanmış ölçütlere göre davranmak ister ve toplumsal yasakları içerir. Davranışların, ahlak kurallarına uygun olup olmadığına karar verir (Gençtan, 1993).

Bu kuramın temsilcisi olan Freud' a göre kişilik ve ahlak gelişmesinin ana hatları ilk beş yılda tamamlanmaktadır ve altı yaşından sonra kuramsal bakımdan önemli bir başka gelişmenin olmadığı görülmüştür. Okul öncesi dönemde çocuk çeşitli yasaklar ile toplum değerleri hakkında bilgi sahibi olmaktadır. (Özeri, 2004:77). Çocuk, ödüllendirilmek ve cezadan kaçınmak için, anne babasının onaylamadığı düşünce ve davranışları süper egonun alt sistemlerinden biri olan vicdanına yerleştirir. Bu yerleştirmeyi de, içselleştirme mekanizması ve öğrenme süreçlerinin aracılığı ile gerçekleştirir. Böylece, çocuk, başkalarının olmadığı durumlarda da, kendi kendini denetleyerek toplumun ahlak kurallarına uymaya başlar (Güngör, 2003). Freud' a göre, anne baba, çocuğun gelişiminde ilk ve en önemli ahlaki otorite kaynağıdır. Ahlak gelişimi, çocuğun kişiliğinde süper egonun gelişmesiyle elde edilmektedir ve süper ego beş yaş civarında oluşmaktadır (Çapan,2005).

Erikson' a göre ise, 3-6 yaş arasında görülen girişimcilik ve suçluluk evresi adı verilen dönemde çocuğa toplumsal değerler ve kuralların aktarıldığı yani çocukta süper egonun gelişiminin oluştuğu görülmektedir. Bu evrede çocuk, kendi yapmak istedikleriyle, ana-babasının yapmasını istedikleri arasındaki farklılığı görmeye başlamaktadır. Yavaş yavaş, anne-babasının isteklerini kendine mal eder ve onlara aykırı davrandığında kendini cezalandırır. Çocuk reddedilmiş olmasını

yanlış bir girişimde bulunmuş olmasına bağlarsa kendini suçlu hisseder. Çocuk bu evrede toplum tarafından onaylanmak için istenilen hedeflere bilinçli ya da bilinçsiz olarak yönelir. Bu dönemde toplumsal kuralları öğrenirken "yasak" ve "ayıp"ları öğrenmeye başlamıştır (Özeri, 2004:77).

2.2. Sosyal Öğrenme Kuramı

Ahlaki davranışı, öğrenilen davranışlar bütünü içinde ele alan sosyal öğrenme kuramını savunanlar, bu tür davranışın kazanılmasında da geçerli olan, ceza, ödül, pekiştirme, model ve taklitle öğrenme süreçleri üzerinde durmaktadırlar ve bu sayede davranışın istenilen yönde geliştirilebileceği görüşündedirler. Bununla birlikte, taklidin sadece onaylanan değil aynı zamanda da onaylanmayan davranışların edinilmesindeki önemini vurgulamışlar ve çocukların yalnız, yetişkinlerin sözlü olarak yönelttikleri doğru yanlış kavramlarından değil, aynı zamanda onların davranış biçimlerinden de etkilendiklerini belirtmişlerdir (Aydın, 2003:43).

Sosyal öğrenme teoristlerinden Bandura' ya göre öğrenmeler sosyal bir ortamda oluşmaktadır. Çocukların öğrenme yaşantıları başkalarının davranışlarını gözleyerek meydana gelmektedir. Bu öğrenme sürecinde, kendi kendini kontrol etme yeteneğini, iç denetimi geliştirir. İç denetimli birey, kendi istekleri ile toplumun istekleri arasında denge kurmayı başarır, daha sonra kendi istek ve tepkileri davranışlarına yönlendirir(Ülgen ve Fidan, 2003). Ahlak gelişimi, çok erken yaşlarda çocuğun etrafındakilerle ilk ilişkileri sonucu başlar ve özellikle üç yaşından itibaren dil kullanımıyla pekişir.Okulöncesi dönemdeki çocuklar, anne babalarını örnek alırlar, onlarla özdeşleşirler, tutum ve davranışlarını taklit ederek kendilerinde yerleştirmeye çalışırlar. Çocuk tıpkı anne babasının genel tavırlarını benimsedikleri gibi onların ahlak anlayışlarını da benimser. Çocuğun, anne ve babasının ahlak anlayışlarını benimsemesinde, anne babadan ve diğer yetişkinlerden takdir görme isteği ve cezalandırılma korkusu rol oynar (Aydın, 2003:41). Çocuklar anne ve babalarını model aldığı için anne babasının sahip olduğu kültürel değerleri ve kuralları öğrenirler. Böylece içinde bulundukları kültür ile çatışmayan uygun davranışlar gösterirler (Aksoy, 2005;Giren,2008).

2.3. Bilişsel Gelişim Kuramı

Bilişsel gelişim kuramları olarak Piaget ve Kohlberg'in kuramları ele alınmaktadır. Piaget'nin çalışmaları daha önce gelmiş ve Kohlberg'i güçlü bir biçimde etkilemiştir (Gander ve Gandier, 1998:261).

Piaget'nin Ahlak Gelişimi Kuramı: Piaget, çocukların toplumdaki kurallara karşı tutumlarını incelemiş ve yaklaşık beş yaşında, çocukların kuralları korumanın, kurallara uymanın ve kurallara saygı duymanın önemini anladıklarını tespit etmiştir (Aydın, 2003:43). Piaget'ye göre, göre, iki ile beş yaşları arasındaki çocuklar, kurallara çok az ilgilidirler. Beş yaşına yaklaşan çocuklar, kendilerinden daha büyük çocukları gözlemlemekte ve onların davranışlarını taklit etmektedirler. Beş- on yaş grubundaki çocuklar, kuralları değiştirilemez olarak algılamakta ve saygı duymaktadırlar (Aydın,

2003:43). Zamanla kuralların değişebileceğini öğrenen çocuk, bunu kabullenmekle birlikte kuralları nasıl değiştireceğini bilememektedir (Aydın, 2003:43).

Piaget, ahlaki gelişmeyi, bilişsel gelişmeye paralel olarak iki evrede incelemiş ve çocukta, ahlaka ilişkin kavramların, ilk evreden başlayıp değişmez bir sıra izleyerek geliştiğini savunmuştur. İlk evre, "ahlaksal gerçeklik ilkesinin" oluştuğu evredir. Daha olgun olan ikinci evre ise, "karşılıklılık" ya da "özerk ahlaksal gelişim" evresidir (Çırak, 2006). Ahlaksal gerçeklik ilkesinin oluştuğu evreyi geçmeyen kişi, özerk evreye ulaşamaz. Piaget'e göre ahlaksal olgunluk, çocuğun toplumsal kuralları anlayıp kabul etmesini, insan ilişkilerinde adaletin temeli olan eşitlik ve karşılıklılığa ilişkin düşüncelerini içermektedir (Çırak, 2006).

Ahlaksal Gerçeklik Evresi, başkalarının kurallarına uyma evresidir. 5 ile10 yaş arasındaki çocuklar, kurallara karşı güçlü bir saygı duygusu geliştirirler. Çocuklar, bu aşamada, kuralların polis, ya da anne-babaları gibi güçlü otoriteler tarafından konulduğuna inanmaya başlarlar ve bu düşüncelerin değiştirilemez olduğunu düşünürler. Piaget, bu durumu, "başkalarına bağımlılık" ya da "dışa bağlılık" (heteronomi) terimi ile açıklamaya çalışmıştır. Bu terim, başkalarının yasalarına boyun eğmek anlamındadır ve 4–8 yaş arasında en güçlü biçimde görülmektedir. Bu yaştaki çocuklar ahlaki konuda, bir "doğru" bir de "yanlış" taraf olduğunu ve "doğrunun" kurallara uymak olduğunu düşünürler. Onlara göre yanlış davranış ise, yetişkinlerin onaylamadığı ya da cezalandırdıkları davranışlardır.Bu dönemdeki çocuklar, bir davranışın yanlış olup olmadığını davranış sahibinin niyetinden çok, davranışın nesnel sonuçlarına göre değerlendirirler (Güngör, 2003). Okul öncesi çağdaki çocuklar bir eylemin doğru ya da yanlış olduğuna sonucunun büyüklüğüne göre karar verirler. Örneğin, küçük çocuklar kazayla on tabak kıran birini, bilerek bir tek tabak kıran birinden daha kötü olarak yargılayacaklardır. Başkalarının davranışlarını değerlendirirken henüz niyetleri, gereksinimleri ya da duyguları dikkate alamaz, yalnızca gözlenebilir sonuca bakarlar. Ayrıca küçük çocuklar bir eylemin doğruluk ya da yanlışlığına cezalandırılıp cezalandırılamayacağına göre karar verirler. Öte yandan, kimse görmemiş bile olsa yanlış davranışlarının cezalandırılacağına inanma eğilimindedirler, çünkü ceza yanlış davranışın doğasında bulunan bir sonuçtur (Gander, Gardiner, 1998: 262). Bu dönemde çocuklarda kendi yaşantı ve algılamalarının, başkalarınınkinden farklı olacağını anlayamama anlamına gelen benmerkezcilik görülmektedir.

Ahlâk gelişimine ilişkin görüşleri ele alındığında da Piaget'in ve Kohlberg'in yaklaşımları arasındaki benzerlikler dikkati çekmektedir. Her iki kuramcı da çocukların ahlâk gelişim aşamalarından sıra ile geçtiklerini ve aşamalardan her hangi birisinin atlanmasının mümkün olmadığını düşünmektedirler(Topbaşı,2006). Kohlberg ve arkadaşlarının Türkiye'nin yanı sıra değişik ülkelerin insanları üzerinde yaptığı araştırmalara dayanarak öne sürdüğü görüşleri, Piaget'in görüşleri ile birleşmekte ve olgunlaşmanın yanı sıra geçirilen çevresel yaşantıların da ahlâk gelişimi üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmaktadır (Turiel ve ark., 1978).

Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramı: Piaget'nin kuramını geliştiren Kohlberg, ahlaki gelişimi 6 evreden oluşan 3 düzey şeklinde açıklamıştır. Her düzey, bireyin benliği ile toplumun kuralları ve beklentileri arasındaki farklı ilişki türünü yansıtmaktadır (Özeri, 2004:80). I.ve II. evre küçük çocukların özellikleridir. Bir çok araştırmacıya göre, yetişkin nüfusun çoğunluğu da bu gruptadır. Hatta yetişkin nüfusun %20 ile 25'inden daha fazlası son 2 evreye ulaşamamakta, sadece %5 ile 10'u 6. evreye ulaşabilmektedir (Çapan, 2005). Piaget'in ahlâk gelişime yönelik sınıflandırılması ile Kohlberg'in sınıflandırılması karşılaştırıldığında Piaget'in "dışa bağlı" dönemi, Kohlberg'in "gelenek öncesi" ve "geleneksel" ahlâk gelişimi düzeyine karşı gelmektedir. Piaget'in "özerk" dönem için belirttiği özellikler de Kohlberg'in "gelenek sonrası" düzeyine uygunluk göstermektedir(Erden ve Akman, 1995: 18).

Kohlberg'in ahlak gelişim evreleri

1. DÜZEY **Gelenek Öncesi**	**Başkalarınca geliştirilmiş kuralların varlığının tam olarak kavranamadığı on yaşa kadar süren, ben merkezci ahlak yaklaşımı.**
I. Evre: Cezadan kaçınmaya yönelik boyun eğme	Doğru ve yanlışla ilgili bir ahlaki yargıda bulunurken başkalarının duygu ve düşüncelerini dikkate almaksızın, olayın sonucuna göre karar oluşturma.
II. Evre: Bireysel yarar, karşılıklı çıkar ilişkisi	Ahlaki yargının niteliğini, durumun kendine sağlayabileceği yarara göre belirlemek.
2. DÜZEY **Geleneksel**	**Başkalarının beklentilerine ve toplumsal göreneklere uygun davranışlar göstermeye dayalı ahlak anlayışı.**
III. Evre: Başkalarının sosyal kabule yönelik beklentileri	Ahlaki yargılar başka bireylerin görüşleri doğrultusunda verilir.
IV. Evre: Toplum düzeniyle ilgili kurallar, yasalar	Davranışların yasalara, kurallara ve sosyal düzene uygunluğunu esas alan bir ahlak anlayışı.
3. DÜZEY **Gelenek Ötesi**	Toplumsal düzene ilişkin kuralların ve yasaların da ötesinde, evrensel insani değerlere uygun davranışlar gösterebilmeye ilişkin,ilkeli bir ahlak anlayışı.

V. Evre: Sosyal sözleşme	Kurallar ve yasaları, insanlar arasında toplumsal yararı gözeten anlaşmalar olarak görme. Toplumsal yararı karşılayamayan kuralların değişmesi gerektiğini kabul etmek.
VI. Evre: Evrensel ilkeler	Evrensel ahlaki ilkelere dayalı ve çok az insanda görülebilen bir ahlak anlayışı.

Kaynak : Can (2004:129)

3. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SAĞLIKLI BİR AHLAK GELİŞİMİ

Kültürel norm ve değerlerin çocuğa aktarıldığı ilk kurum ailedir. Aile, yüz yüze ilişkilerin en güçlü, en yoğun olduğu birincil bir gruptur (Özeri, 1998:221). Ev ortamı kültürün ahlaki değerleri için bir eğitim merkezi konumundadır. Ebeveynler, davranışlarını taklit eden çocuk için model olmaktadır(Doğan ve Tosun, 2003:46). Olumlu çocuk yetiştirmenin ilk şartı, olumlu anne baba olmaktır.Çocuk bir çok şeyi yaşayarak veya çevresinden görerek öğrenmektedir (Gül, 2005:16).

Çocuğun davranışlarını ailenin etkileyişinde, çocuğun sahip olduğu kişilik özellikleriyle yaşı büyük rol oynar. Çocuğun yaşı küçük olduğu oranda, aile üyelerinin daha etkili olmalarına karşılık, yaş büyüdükçe, aile dışı bireylerin ve arkadaşların etkisi giderek artmakta, aile üyelerinin etkisi ise azalmaktadır (Abanoz, 2008: 33).

Geçirilen öğrenme yaşantılarının niteliğinin, bilişsel gelişim üzerindeki rolünü önemlidir. Ahlâk gelişiminde üst düzeylere ulaşabilmek için geçirilen öğrenme yaşantılarının önemi ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla anne baba öğretmen gibi çocuğun yakın çevresindeki yetişkinlerin çocuğa karşı tutumları ahlâk gelişimi açısından da destekleyici olmaktadır ((Özden,1998: 32). Bunun yanı sıra arkadaş ilişkilerinin de çocuğun ahlaki olgunluğunun gelişimine önemli katkıları olduğu göz önünde bulundurulmalıdır (Walker ve ark., 2000).

Çocukların bilişsel yapıları kuralları ve ahlâk ilkelerini anlamaya yeterli değildir. Onlara bu kuralları öğretirken soyut sözcükler yerine, kuralları birlikte uygulayarak, yaşayarak, somut yolarla benimsetmek gerekmektedir(Topbaşı, 2006). Anne, baba ve öğretmenler, kuralların yerleştirilmesinde kendileri doğru birer örnek olmalıdır (Topbaşı, 2006). Başarılı bir ahlâkî gelişim, başkalarına karşı duyulan ilgiyi yansıtan davranışlara ve duygulara sahip olma anlamına gelmektedir. Paylaşım, yardım, bakım, özverili davranış, başkalarına karşı hoşgörü ve toplumsal kurallara uymaya istekli olmakla açıklanabilmektedir. Brown Üniversitesi'nden William Damon, ahlâklı bir kişi olmak için, çocukların üç konuda temel bazı duygusal ve sosyal becerileri edinmeleri gerektiğini belirtmektedir. Birincisi;

çocuklar "iyi"yi "kötü"den ayıran şeyi kavramalı ve benimsemeli ve "iyi" olarak algıladıkları şeyle tutarlı davranış alışkanlıkları geliştirmelidirler. İkincisi; başkalarının huzuru ve haklarına karşı bir sorumluluk duygusu, ilgi ve saygı geliştirmeli, bu ilgiyi şefkatli, yardımsever, nazik ve merhametli hareketlerle ifade edebilmelidirler. Üçüncü olarak; ahlâkî kuralların ihlalinde, utanç, suçluluk, öfke, korku gibi olumsuz duygusal tepkiler yaşamalıdırlar (Shapiro, 1998: 52).

Çocukta ahlaki kavramların geliştirilmesi için öncelikle yaptığı davranışların neden kötü, neden iyi olduğunun açıklanıp öğretilmesi gerekmektedir (Hökelekli, 1998:202). Çocukta vicdan gelişmesi için önemli olan faktör, çocuğun yaptığı kötülüğün karşılığı olarak ceza çekmesi değil, kötülük yaptığı kişinin yerine kendini koyup onun için üzülmesi, empati kurabilmesi ve yaptığından pişmanlık duyabilmesidir (Abanoz, 2008: 35).Çocuklara ilk önce neyin iyi, neyin kötü olduğu gösterilmeli, daha sonra neden bir şeyin iyi, neden bir şeyin kötü olduğu anlatılmalıdır. Çocuklar daha sonra grup aktivitelerine katılarak topluluğun beklentilerini de öğrenmelidir. Daha da önemlisi çocuğun iyi ve doğru davranışı yapmak için istek duyması, kötü ve yanlış davranışlardan kaçınmasıdır(Bayhan ve Artan, 2004).

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Ahlak, insanın karakter yapısını, neyi yapıp, neyi yapmayacağını belirten, bunlarla ilgili değerlendirmeleri ve davranışları düzenleyen kurallar bütünüdür. Çocuğun bir amaca yönelik olarak kendi arzusu ile iyi davranışlarda bulunmasına işaret etmektedir. Ahlak gelişimi; bireyin ilk yaşlardan başlayarak toplumca takdir edilen iyi ve doğru davranışları öğrenerek uygulamasıdır. Diğer bir deyişle, çocukların belirli davranışlarını doğru ya da yanlış olarak değerlendirmelerine rehberlik eden ve kendi eylemlerini yönetmelerini sağlayan ilkeleri kazanma sürecidir.Ahlak gelişimi kuramcıları, ahlak gelişiminin birbiri ardınca gelen aşamalardan oluştuğunu, bu aşamaların kendinden üst düzey aşamalara doğru sıralı olarak ilerlediğini ifade ederek çeşitli kuramlar ortaya koymuşlardır. Bu kuramlar, psikoanalitik kuram, sosyal öğrenme kuramı ve bilişsel gelişim kuramı olarak üç alt başlık altında incelenmektedir.

Psikoanalitik kuram, ödül ve cezalarla ahlakın şekillendiğini vurgularken, sosyal öğrenme kuramı ahlak gelişiminde model alma ve taklidin önemine işaret etmektedir. Bilişsel gelişim kuramı ise ahlaki gelişimi bilişsel gelişime paralel olarak ele almakta, olgunlaşma ve çevresel beklentilerin ahlak gelişimi üzerindeki etkilerine değinmektedir.

Tüm bunlardan yola çıkıldığında, aile ortamının, okul ortamının, öğrenme yaşantılarının ve

öğrenme yaşantılarının sunulmasında kullanılan yöntemlerin önemi ortaya çıkmaktadır. Çocuğa verilmek istenen eğitimde, çocuğun yaş faktörünün, olgunluğunun, toplumun beklentilerinin göz

önünde bulundurulması önemlidir. Model olma, sorumluluk verme, empati kurmayı destekleme, açıklamalarda bulunma çocuğun ahlak eğitiminde kullanılabilecek etkili yöntemlerdir. Bunun yanı sıra, ahlaki kuralların ihlalinde üzüntü, öfke, kızgınlık, , utanma, suçluluk duyma, pişmanlık gibi duygular çocukların toplumun beklentilerine uygun yapıda davranışlar geliştirmeleri için etkili olmaktadır. Zaman içerisinde çocukların iyi ve güzel olanı yapmaya istek duyması, kötü olandan kaçınmak istemesi ahlak gelişiminde önemli bir aşamadır.

KAYNAKLAR

Abanoz, S. (2008). *6-12 Yaş Arası Çocukların Dini ve Ahlaki Gelişimlerinde Anne ve Babaların Rolü (İzmir ve Sakarya Örneği)* Sakarya Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Y. Lisans Tezi

Aksoy, A. B. (2005). Farklı Kültürlerde Ebeveynlik. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (2): 333–338.

Altınköprü, T. (1999). *Çocuğun Başarısı Nasıl Kazanılır*. İstanbul: Hayat Yayınları.

Aydın. B (2003). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*., İstanbul:Marmara Üniversitesi Vakfı Yayınları No: 1.

Bayhan, P. ve Artan, İ. (2004). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Can,G.(2004). "Kişilik Gelişimi", Editör: YEŞİLYAPRAK, B., *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, 6.* Baskı, , s. 109-140, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Coles,R. (1998). *The Moral Intelligence of Children*. Great Britain :Bloomsbury.

Çağdaş, A, Seçer, Z. (2005). *Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlaki Gelişim*. (Ed: Ramazan ARI) Yayın No:1 Konya: S. Ü M.E. F.Yaşatma ve Geliştirme Vakfı Yayınları.

Çapan, A.S. (2005). 3-11 Yaş Çocuklarının Ahlak Gelişimlerinin Piaget'in Ahlaki Gelişim Kuramı'na Göre İncelenmesi. Yayımlanmamış Y. Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çırak K.G. (2006) *Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri ve Ahlaki Yargı Yetenekleri İle Kendini Gerçekleştirme DüzeylerininKarşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova

Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Doğan,R. ve Tosun, C. .(2003). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, 2. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Erden,M. ve Akman,Y. (1995).*Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Gander, M.J. ve Gardiner, H.W.(1998) Çocuk ve Ergen Gelişimi. İstanbul: İmge Kitabevi.

Geçtan, E. (1993). *Psikanaliz ve Sonrası***.** 4. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi

Giren, S. (2008). *Kendini Kontrol Eğitiminin Okulöncesi Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Algıları ile Bilişsel Tempolarına Etkisinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Y. Lisans Tezi. Konya: Selçuk Ü., Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gül,E.(2005). *Çocuk Eğitiminde Anne-Babanın Sorumlulukları.* İstanbul: Çıra Yayınları.

Güngör, A**.** (2003). *Gelişim ve Öğrenme*. 2. Baskı, , Ankara: Anı Yayıncılık.

Hökelekli, H.(1998). Çocukta Ahlak Gelişimi ve Eğitimi. A. Dodurgalı, M. N. Kula, Y. Mehmedoğlu, M. Kaya, H. Peker, M. Öcal, Z. N. Özeri, H. Ayhan, M. E. Ay, *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*, 1. Baskı, , s. 185-216, İstanbul.: Ensar Neşriyat.

Kabadayı, A., Aladağ, K. S. (2010). Farklı İlköğretim Kurumlarına Devam Eden Öğrencilerin Ahlaki Gelişimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 7(1):880-898.

Onur, B. (1997) *Gelişim Psikolojisi (Yetişkinlik, Yaşlılık, Ölüm).* 4. Baskı, İstanbul: İmge Yayınevi.

Özden, Y. (1998).*Öğrenme ve Öğretme*, 2. baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özeri, Z. N.(2004). *Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi,* 1. Baskı, , İstanbul:Dem Yayıncılık.

Özeri, Z. N.(1998). Anne Tutumlarının Çocuğun Ahlak ve Adalet Gelişimine Etkisi", A. Dodurgalı, M. N. Kula, Y. Mehmedoğlu, M. Kaya, H. Peker, M. Öcal, Z. N. Özeri, H. Hökelekli, H. Ayhan, M. E. Ay, *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*, 1.Baskı, s. 217-238, İstanbul: Ensar Neşriyat.

Selçuk, Z. (1997) *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Senemoğlu, N. (1997) *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim***.** Ankara: H. Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Yayınları.

Shapiro, L. E. (1998).*Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek Anne-Babalar İçin Duygusal Zekâ Rehberi*, Çev. Ü.Kartal, İstanbul:Varlık Yayınları A.Ş.

Topbaşı, F. (2006). Okul Öncesi Dönem *Altı Yaş Grubu Çocukların Törel (Ahlaki) Gelişiminde Dramanın Yeri ve Önemi*. Yayımlanmamış Y. Lisans Tezi. Ankara: Ankara Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Turiel,E., Edwards, P. ve Kohlberg, L. (1978).*Moral Development In Turkish Children, Adolescents andYoung Adults*, Journal of Cross-Cultural Psychology ,9(1): 75-85.

Ülgen, G. ve Fidan, E. (1997) *Çocuk Gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Walker, L.J., Hennig, K.H. ve Krettenaeur, T. (2000). Parent and Peer Context for Children's Moral Reasoning Development. *Child Development*, 71 (4): 1033-1048.

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİNDE TEMEL TASARIM DERSİNİN GEREKLİLİĞİ VE UYGULAMA ŞEKİLLERİ

Anıl ERTOK ATMACA

GİRİŞ

Temel Tasarım, yani uluslararası adı ile tanınan "Basic Desıgn" adlı ders, Üniversitelerin Güzel Sanatlar Eğitimi Resim Bölümleri, Güzel Sanatlar Fakültelerinin farklı Bölümleri ve Mimarlık gibi alanlarda da 1. Sınıfta 2 dönem boyunca okutulan ve yüksek kredisi olan, neticede 1. sınıfta öğrencilerin eğitim gördüğü en önemli derslerden diyebiliriz.

Bu ders, Görsel sanatların öğretimi kapsamında; görsel yönü ağırlıklı, plastik elemanların işlevlerini, gözle düşünmenin mantığını kavramayı, farklı yöntemlerle ve her türlü malzemeyle çözümler üretme biçiminde, yapılan çalışmadan haz duyarak, sanatsal yaratıcılığa dayalı bireyin zekâsı, algıladıkları ve düşünceleri arasında ilişkiler kurmayı daha fazla deneyerek, bu amacı gerçekleştirmek için yapılır (Atar,2004).

Dersin önemi, hem pek çok kavramı içinde barındırması ile birlikte pek çok tekniği ve malzemeyi de içine alan tamamen tasarım, yaratma ve kavramaya dayalı olmasıdır. Bunun yanında aynı zamanda tasarlama sürecindeki yaratma eyleminin yanında, öğrenciden yorumlama aşamasında el becerisi de beklenmektedir. Çalışmaların özünü tasarım süreci oluşturmakla birlikte aynı zamanda uygulanım alanında kullanılan malzemeyi bulma ve tasarıma uydurma aşamasında da yeterli düzey aranmaktadır.

TEMEL TASARIM DERSİNİN TANIMI VE GELİŞİM SÜRECİ

Temel Tasarım dersinin ülkemize girmesiyle birlikte 43 yıllık bir geçmişe sahip olduğunu görmekteyiz. Temel Tasarım, kavram olarak, Bauhaus'ta öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirli bir noktaya getirmeyi, öğrencilerin kişisel özelliklerini tanımalarına yardımcı olmayı, yargılarını denetlemeyi ve önyargılarından kurtarmayı amaçlayan bir disiplin tanımı şeklinde doğmuştur. Yabancı kaynaklarda dersin Bauhaus'taki orijinal adı, "Preliminary Course" Başlangıç/Hazırlık Dersi ve "Basic Course" (Temel Ders) şeklinde yer almaktadır. Nagy ile New Bauhaus'ta aynı adla uygulanan ders daha sonra "Fooundation Design" (Temel Tasarım) adıyla sürülmüştür. Ülkemizde de ilk uygulanan adı Temel Sanat Eğitimi olan bu dersin, Bauhaus uygulamalarından kaynaklandığı, dünyada yaygın

olarak "Basic Designé (Temel Tasarım) adı ile kabul gördüğü veya bu adla uygulanması gerektiği bir çok kaynakta ifade edilmektedir. Temel Tasarım eğitimi dünyada, Visual Design", Foundation Design, Applied Design, İntroduction Design, Gestalung Lehre, Formund Gestalt, Designo Communicatione vb. farklı adlarda olsa uygulanmaya devam etmektedir (Seylan, 2005).

"Basic/Temel" yani temele özgü olan Yunanca "Temelion" kökünden gelmekte ve bir yapının toprak altında kalıp dayanak oluşturan kısmı gibi anlamına gelmektedir. "Desıgn/Tasarım" ise imgesel olarak tasarlamak içerik ve kapsamıyla ele alınmaktadır. Sanat eğitiminin başlangıç ve temel eğitimi olan Temel Tasarım eğitiminin ana konusu olan tasarım kavramı, özellikle XX. yüzyılda önem kazanmış ve ayrı bir disiplin haline gelmiş bir kavramdır. Tasarım teorisi ya da kuramı, yaratıcı bir bireyin –tasarımcının tasarlama yetisini kazanabilmesinde, dolayısıyla tasarım eğitiminde en önemli unsurdur. Tasarım teorisi deneysel bilgi üzerine yapılanan bir teoridir ve değişik şekillerde edinilmektedir (Aytekin,2008).

G. Tunalı'ya göre(2004:13) Tasarım; insanın nesnelerle kurduğu en temel iletişim kipidir(modus). N.Gökaydın'a göre (2002) tasarım; bir süreçtir. Tasarımın her safhasında görsel idrak dediğimiz, zihinde biçimlerin belirginleşmesi ve onun göze varışını sağlayan bir mekanizma görev yapar ve realize safhasında elle komuta eder. Hakan Ertek, (1999) tasarımı engelle karşılaşma ve karşılaşılan problemi kaldırma ya da amaca varmaya yönelik problem çözme davranışı açısından ele almaktadır. İsmail Tunalı'ya (2004) göre çağdaş tasarım, doğanın bir alternatifidir ve insansal bir kozmik yapı olarak temelini geometriden alır.(Aytekin,2008). Tepecik'e (2002) göre ise tasarım hayalde canlandırılan bir olayın, projesi çizimi veya üç boyutlu görüntüsü olarak uygulanan ve ortaya konulan eserlerin tümüne verilen isimdir. Bu tanıma göre tasarlama, zihinde tasarlanan bir düşüncenin, bir eserin ilk biçimi sayılabilir.

Sanatçı/ tasarımcı adaylarının geçtiği eğitim süreci olan mesleksel akademik sanat eğitimi; diğer sanat eğitimi türleri içersinde en komplike olanıdır. Bu sanat eğitimi, özel eleme yöntemleriyle öğrenci alınan kurumlarda verilmektedir. Bu kurumlarda, sanatın bütününün ya da belli bir dalının eğitimi; meslek ya da uzmanlık olarak verilmektedir. Sanat eğitimi (tasarım eğitimi) bir organizasyon yöntemidir. Genel algılamaya dayalı bir takım teoriler (ritm, yön, oran, denge) önderliğinde, madde yani malzeme ile düşünce ve sezgiler arasında, yüzeyde veya mekânda bağlantılar kurarak sonuca varmaktır(Gökaydın, 2002).

Sanatta Yaratıcılık kavramı yalnızca sanata özgü değildir. Bu kavram bilim adamanın bir kuramı formülleştirebilmek ya da bir şairin doğru sözcüğü bulabilmek için verdiği emekte aranabileceği gibi, sıradan insanların, günlük yaşamı başarıyla sürdürebilmek için gösterdikleri çabalarla da görülebilir. Yaratmak, "sıkça yoktan var etmek" anlamında kullanılmaktadır. Ancak, hiçbir şeyin yoktan var edilemeyeceğini bilim ortaya koymaktadır. Öte yandan kavramsal değişik alanlarda kimliklerle karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, bilimsel alanlarda "buluş yapma", sanatsal

alanlarda "özgün biçimler ortaya koyma" eğitim alanlarında "yeni yöntemler geliştirme", psikolojide "bilinç ve bilinç dışı çatışmaları" olarak tanımlanmaktadır. Ancak yaratıcılığın doğası temel olarak insan davranışları ile ilgilidir ve düşünsel olan her etkinliği kapsar (Çetin,2002).

Sanat alanları, içinde bulunduğu toplumun ekonomik ve kültürel değerleri olmadan düşünülemez, özellikle 18. yüzyılın sanayileşme ile beraber getirdikleri sanat alanında da köklü değişimlere neden olmuştur. Düşünce, bilim, toplum yapısı ve teknolojik gelişmeler arasındaki değişimler sanatçıyı da doğrudan etkilemiş, bu toplumsal farklılaşmadan sanatçı da uzaklaşamamıştır. Bu değişimler; 1776 Amerikan ve 1789 Fransız Devrimi bir diğeri ise 18. yüzyılda İngiltere'de ortaya çıkan Endüstri devrimidir. 19. yüzyılda sanayideki gelişmeler artıkça, orta sınıf ve çalışan işçi sınıfın yaşamlarındaki değişimler neticesinde toplumsal farklılıklarla beraber verilen yaşam mücadeleleri içinde sanat bu toplumsal hareketlenmelerin etkisi ile bölünmeler yaşamış farklı anlatım dilleri yakalamıştır. Pek çok sanat akımının ortaya çıkışı teknolojik değişimler ile birlikte oluşan sosyal sınıfların etkileşiminin bir sonucudur. 18.yy.'da İngiltere'de buhar makinesinin bulunması, ortaya çıkan sanayi devrimi ile başlayan ilerlemeler ve kömür ve çelik sanayinin gelişimi, buharlı motorların icadı ile hemen arkasından gelen elektrik ve kimya teknolojisindeki gelişmeler, yeni sanayi kollarının oluşmasına yol açtı. Sanayi alanlarının böylesine çoğalmasıyla birlikte üretimde çok büyük bir artış sağlandı. 1850'lerde ilk kez gündelik gazeteler çıkarılmaya başlandı, böylece politika ve siyasal olayları birçok insan yakından takip etmeye başladı. 19. yüzyılın sonlarında, 'Modern olmak' terimi günlük literatüre girdi. Sanat ve kültür hayatı ile ilgilenmek modern olmanın bir koşulu olarak görülmeye başlandı.

Teknolojik gelişmelerin sanat dünyasına bir diğer önemli etkisi de 'fotoğraf'ın bulunuşuyla olmuştur. Fotoğraf makinesi 1850'lerde bulundu ve fotoğrafın bulunuşu sanatçıların ve izleyicilerin bakış açısını da değiştirdi. Görünen nesneler, farklı anlamlara gelebilmeye başladı ve bu da resme yansıtıldı. Önceleri sinema daha sonra televizyon ve video aracılığıyla, 20. yüzyıl sanatına büsbütün egemen olan gelişmelerin en önemlilerindendir.

Sanayide ve teknolojideki gelişmelerin çeşitleri artıkça tasarım dili de ortaya çıkmış oldu her üretilen ürün aynı zamanda bir tasarımın sonucu ortaya çıkıyordu, ürünlerin işlevselliğinin yanında artık tasarımın dili de etkin olmaya başlamıştı

Tasarım konusunda en ileri ve bilinçli adım Alman mimar Walter Gropius yönteminde yürütülen Bauhaus'da atılmıştır. 1919'da kurulan bu mimarlık ve güzel sanatlar okulunda endüstri için estetik araştırmalara başlandı. Bu okulda endüstrinin ortaya koyduğu sorunları çözmek ve ekonomiye katkı sağlamak hedeflenmiştir. Bauhaus atölyeleri günümüzün eşyaları ve pratik tasarımları kütlesel üretim modelleri halinde hazırlayıp sürekli olarak geliştirdikleri laboratuarlardı. 1933'de Naziler tarafından kapatılıncaya değin çok ünlü sanatçı, mimar ve tasarımcıların ders verdiği önemli bir sanat ve tasarım okulu olarak bilinir.

Bauhaus Gestalt Kuramında hareketle eğitim anlayışını oluşturmuştur. Gestalt kuramının kelime anlamı, 'mental örüntüler ve biçimlerdir. Temeli görsel algı konusundaki gelişmelere dayanmaktadır. Bu kuram problem çözme eyleminin rastlantısal değil bilinçli bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Fikrin parçalardan oluşan bir bütün olduğunu savunur. Ancak fikrin parçaları, fikrin bütününden olukça farklıdır. Genel olarak, zihindeki konfigürasyonlar ve kompleks ilişkilerin birbiriyle ortaklık kurması olarak tanımlanabilecek olan bu görüşe göre 'yaratıcılık', yeni ve farklı yollarla ortaya çıkan analoji/benzetmelerden çok daha komplike bir olgu olarak ele alınmıştır(Kahvecioglu, 2001).

"Vorkurs ya da Vorlehre" yani sanat eğitiminde bir ön ders fikri Almanya'da Bauhaus öncesi ve dışında başka okullarda da süregelen bir uygulamaydı. Ancak o kurumlarda bu derslerin temel amacı sanat ya da zanaat eğitimine başvuran öğrenciler arasında bir ön eleme yapmaktı. Bauhaus uygulamada eskiden kalma atölye ve usta çırak ilişkisini sürdürse de en azından çaba düzeyinde yirminci yüzyılın devrimci fikirlerine koşut eğitim sistemleriyle eğitime girişmiştir. Literatüre göre Bauhaus'un bu ön "temel sanat eğitimi" derslerinin kaynağı haline getiren özelliği dersin kuramsal ağırlığıdır. 1. Dünya savaşının sonlanmasından sonra Bauhaus okulundan ayrılan sanatçılar Amerika'ya yerleşirler ve burada farklı okullarda eğitimci olarak görev yaparlar. Bu arada sanat merkezi olan Paris 1950'lerde yerini Newyork'a bırakır. Bu dönemde Bauhaus'un ünlü Vorkous'u önce İngilizce "Basic Desing" adını almış, II. Dünya savaşı sonrasında çoğalan Amerikan sanat eğitim fakülte ve kurumlarına yayılmış standart bir ders olmuştur (Aksel,2004).

Ticari istekleri karşılayan biçimler oluşturan Bauhaus toplum yaşamından soyutlanmış sanatçıyı, teknik ve endüstri alanındaki seri üretim yolu ile tekrar toplum yaşamına soktu. Bauhaus'da Klee, Kandisky, Oskar Schlemmer, Laszla Mohoşy Nagy, Itten, Muche Marco, Adolf Mayer gibi ressamlar, düşünürler, mimarlar ve tasarımcılar eğitici olarak görev yaptılar. II. Dünya savaşında okulun Naziler tarafından kapatılması üzerine Bauhaus'un bazı üyeleri Amerika'ya göç ettiler Bauhaus'un amacı doğrultusunda kurulan Ulm. Teknik okulu istenilen sonuca ulaşamadıysa da her çeşit sanattan yaratıcı kişiler bir araya gelerek bir bütün oluşturmaya ve sanatın ayrılmaz temel öğeleri saptanmaya çalışılmıştır.(Deliduman Gence, İstifoğlu Orhon,2006). Bauhaus benzeri uygulamalarına oluşan tepki sonucu okulun sözcüsü olan "Maldonado, atölye sisteminin bir formalizme yol açacağı düşüncesiyle bilimsel sistematik üzerine oturan ve problemlere sezgisel değil kapsamlı analizlerin yapılarak çözüm önerilenin getirildiği, insan ve toplum kaynaklı bilgi üzerine yoğunlaşmış bir tasarlama yöntemi önerir. Ağırlıklı olarak, Temel Tasarım ve sanat eğitimi üzerindeki, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin etkisi bu dönemlerden sonra izlenmektedir (Seylan,2005).

Bauhaus'ta öğrenciler için bir deneme süreci olan Temel Tasarım eğitimi, aynı zamanda öğrencilerin okula kabul edilip, edilmemesini de belirleyen altı aylık ciddi bir denenme süreciydi. Bütün bir ders olmasına rağmen kesin ayrım çizgisi olmaksızın, teorik ve pratik olarak iki evreli

düşünülmüştü. Dersin adeta tüm Bauhaus eğitimi ile özleştirilmesine yol açan uygulamadaki etkinliği ve başarısı, denem amaçlı olmaktan çıkararak kalıcı bir nitelik kazanmasına yol açtı. Bu dönem Temel Tasarım dersinin en büyük şansı, dönem dönem farklı sanat eğitimcileri tarafından değişik anlayışlarla biçimlenen uygulamalar ve deneysel çalışmalarla sürdürülerek geliştirilmesiydi. Bu fikir çatışmalarından ortaya çıkan bütünlük, Temel Tasarımın bir ders ve temel disiplin kimliği ile sanat eğitimine kazandırılmasını sağlamış oldu (Seylan, 2005).

1957 yılında kurulan İstanbul Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu'nda "ilk kez" uygulamalı ders olarak Temel Sanat Eğitimi (Basic Disayn), 1960 yıllarının içinde İTÜ ve ona bağlı KTÜ'de, yine Yıldız Akademisinde, ODTÜ, Mim. Fakültesinde, 1969 yılında kurulan 19 Akademinin mimarlık bölümlerinde, 1970'li yıllarda, İstanbul Güzel Sanatlar Akademisinde (Bir ara bölüm haline getirildi) yapıla geldi. (Atalayer, 2004). Resim-iş öğretmeni yetiştirme amacıyla kurulan, Türkiye'nin en eski okulu Gazi Eğitim Enstitüsü'nde, Form ve İnşa dersleri; 1974'de okul 4 yıla çıkarıldığında Temel Sanat Eğitimi adı altında ilk kez müfredata alınmıştır. Programda Temel Sanat Eğitimi sekiz farklı alanda, her alan için ayrı sanatçı-eğitimcilerle uygulanmıştır. 1982'de haftada 16 saat olan TSE dersleri, 1984'de teorik ve uygulamalı olarak ayrı ayrı kodlanmış; daha sonra iki boyutlu ve üç boyutlu TSE olarak ayrı atölyelerde uygulanmış, 1987'de haftada 8 saat Temel Sanat Eğitimi ve 6 saat Desen adıyla programa alınmıştır. 1992'de de 8 saat Temel Sanat Eğitimi ve 4 saat Tasarım İlkeleri dersi olarak uygulanmaya başlanmıştır (Gökbulut, 1992).

TEMEL TASARIM DERSİNİN İLKE, YÖNTEM VE AMAÇLARI

Temel Tasarım dersi daha çok tasarım elemanları ve ilkelerini, görsel yaratmaların temelini oluşturan bu ilkelerin kullanımını ve teknik bilgileri veren uygulamalı atölye dersi olarak bilinmektedir. Çağdaş Tasarım Eğitimi denildiğinde, Görsel Algı ve Yaratıcılık ekseninde değerlendirilen bir eğitim anlaşılmaktadır.

Temel tasarım eğitimi, bireysel duyu, sezgi, buluş, düş ve canlandırma potansiyelini ortaya çıkaran ve bu potansiyeli estetik bir organizasyon ve düzen içinde kullanabilen, yeteneklilik ve beceriklilik düzeylerine sahip yaratıcı kişiliklerin oluşturulması beklenen plastik sanatların temel, ortak ve ilk eğitim sürecidir (Aytekin,2009)

Temel Tasarım dersine yönelik ilkeler ve elemanlar genel bir ortak dil barındırmakla beraber dersin uygulandığı üniversiteler ve bu alanda yayınlanan kitaplarda tam bir eşleşme bulunmamaktadır. Eğitimi veren Öğretim elemanı da genellikle belli bir program içinde kalmadan kendi yöntemlerini uyguladığı görülmektedir. Genellikle Öğe ve İlkeler şu şekilde sıralanmaktadır:

Tasarım Öğeleri:1)Nokta-çizgi, 2) biçim, 3)ton-değer, 4) doku, 5)renk 6) yön, 7) hacim-form-boyut, 8) boşluk-doluluk

Tasarım İlkeleri 1)Tekrar, 2)denge-ritm, 3)uyum, 4)zıtlık, 5)birlik,6)çeşitlilik, 7)baskınlık-egemenlik, 8)oran

Yukarıda bahsedilen ilke ve yöntemlerin belli bir amacı bulunmaktadır , bu sayede tarsım süreci kurallarını öğrenci algılayabilecek ve belli kurlar çerçevesinde yaratıcılığını da dahil ederek profesyonel çalışmalar elde edebilecektir.

Üniversite düzeyindeki Temel Tasarım dersinin saptırılmaması gereken esas amacı; öğrencinin görsel ve psikolojik temelli görsel dili tanıyarak; bunu sanatı anlamada ve yaratıcı sanatsal faaliyetlere alt yapı oluşturmada kullanabilir hale gelmesini sağlamaktır. Temel Tasarım eğitimi, tüm sanat alanlarını- görsel ve uygulamalı sanatları (resim, heykel, grafik, seramik, tekstil vb.) kapsayan, sanatın temelini oluşturan öğelerin " öğretilebilirliği" ilkesinden yola çıkan ve herkesin alması gereken kuramsal ve uygulamalı bir eğitim sürecidir. Sanatın öğretilebilirliği ilkesi, kuramsal ve teknik bilgi aktarımıyla, uygulama çalışmalarıyla görsel algılarının eğitilebileceği ve nitelikli ürünler üretebileceği, dahası **"** estetik kişilik yapılarının" geliştirilebileceği anlayışına dayanmaktadır (Balcı&Say, 2002).

Temel sanat eğitiminin genel amaçları için şunları sıralayabiliriz: Yaratıcı düşüncenin etkin kullanılması, iki veya üç boyutlu düşünebilme, ifadelendirme yeteneklerini geliştirme yolu ile "tasarım dilini" öğretmektir. Plastik unsurları ve ilkeleri kavratmak, görsel mekan düzenleme ve tasarlama yetisi kazandırmak, gördüğünü algılayabilen ve düşüncelerini görsel öğeler ile ifade edebilme becerisi kazandırmak, problem çözme yetisi kazandırmak, sanatsal anlatım dillerini öğretmek, görsel düşünme becerisi kazandırmak, iki ve üç boyutlu düşünebilme yeteneklerini geliştirmek ve bu gelişimlerin sonucunda biçimsel, mekansal ve strüktür uygulamaları ile bir anlatım dili geliştirmek, Modern dünya ve teknolojinin hızını yakalar fikirler üretebilmek tasarımın baş döndürücü hızını yakalayabilmek ve bir üste taşımak adına beceri geliştirebilmek.

Temel Tasarım dersinin ilk oluşturucusu ve uygulayıcısı olan Itten, tamamladığı ve sonuçlarını aldığı Temel Tasarım dersinin ardından (Bauhaus'tan ayrıldıktan sonra yazdığı kitabında) bu dersin üç görevinden bahsediyordu:

"1) Öğrencilerin yaratıcı güçlerini serbest bırakmak: Kendi algı ve deneyimleri, öğrencilerin asıl işlerine yol açmasını sağlamış oldu. Öğrencileri ölü geleneklerden dereceli bir şekilde özgürleştirerek, kendi işleri için cesaretlendirdiler.

2)Öğrencilerin kariyer seçimlerini kolaylaştırmak: Burada malzeme ve doku çalışmalarının yardımıyla, kısa sürede her öğrenenin kendi çalışacağı malzemeyi bulması sağlandı. Ancak, temel becerilerdeki eksiklikleri gidermek için daha fazala pratik yapılabilirdi.

3)Öğrencilere, gelecekteki kariyerleri için Temel Tasarım prensiplerini aktarmak: Renk ve Form kanunları öğrencilere objektif dünyayı açtı. Form ve rengin objektif ve subjektif problemlerini içeren çalışmalar derse bir çok yöntemle entegre edildi (Genç,Sipahioğlu,1990:119 aktaran Seylan,2005).

Temel Tasarım öğrencilerine, guaj boya ile renk çemberi gibi basit uygulamalarının yaptırılması alt düzeyde bir bilgi kullanımıdır. Temel Tasarım dersi süreci, salt teknik olarak fırça-boya kullanımı için bir beceri geliştirme veya iş disiplini sağlamak için harcanamayacak kadar kısa ve değerlidir. Burada, Albers ve Nagy'nin Amerika'daki uygulamalarında renk çalışmalarında öğrencilerine renkli kâğıtlar kullandırdıklarını hatırlamak gerekir. Günümüzde yoğun olarak bilgisayar teknolojisini kullanan öncelikle grafik tasarım ve endüstriyel tasarım atölyelerinde öğrendikleri çıkarmacı renk teorisi, öğrenciler için yetersiz kalacaktır (Seylan, 2005).

Sanatsal yaratmanın gereği olan duyarlı ve seçimci tavır, nesneler arasındaki düzen ya da düzensizlik ilişkilerini titiz bir gözlemle araştırmayı zorunlu kılar. Birleştirebilmek için ayrıştırabilmek, ayrıştırabilmek için de tanımak gerekir. Bu nedenle Temel Sanat Eğitimi derslerinde, kılı kırk yaran bir anlayışa dayalı nesne araştırma çizimlerinin önemli bir yeri vardır (Gençaydın,1989).

Temel Sanat Eğitimi derslerinde öğrenci, öznel düşünme özgürlüğü, risklere girebilme, düşünmede bağlantısız sıçramalar yapabilme, fikirleri eş zamanlı geliştirme ve yeni uyarımlara açık olma gibi yaratıcı düşünceye açık problem çözme yollarını özgürce denemeye teşvik edilmelidir (Akdeniz ve Aksel, 1989).

Temel Tasarım dersi günümüzde Bilgisayar programlarının tasarım anlamında çeşitlenmesi ile farklı tanımlamaları daha içene almaya başlamıştır. Temel Tasarım dersinin etkin olarak zihin ve el becerisini içine alan programına artık bilgisayar programlarından destek alınarak yapılan çalışmalar da eklenmiştir ya da bilgisayar destekli tasarımlara elle müdahale gibi çeşitlemelere gidilmektedir. Temel Tasarım dersini veren eğitimcinin Bu programlardan birisini ya da bir kaçı bilmesi ile bu çeşitlilik öğrencilere de aktarabilme kolaylığını sağladığından dersin zengin içeriği daha da farklı boyutlara taşıma imkanı doğmaktadır.

Son yıllarda bu konuda çıkan birkaç kitap örnekleri de bulunmaktadır. Bunlardan birisi olan "Temel sanat Eğitimi ve Dijital Ortam" adlı kitapta photoshop programı kullanılarak nasıl Temel Tasarım çalışmaları yapılacağına dair detaylı örnekler bulunmaktadır kitabın yazarı Irmak İnan Akçadoğan (2006) şunları ifade etmektedir: *Temel sanat eğitimi amaçları gereği deneyseldir. Öğrencilerin çalışmalarını yapboz oynuyormuşçasına denemeler yaparak sürdürmeleri ve bu sayede*

de birçok farklı alternatifi kısa sürede gözlemlemeleri çok faydalı olmaktadır. Dijital ortamın sağladığı olanaklar bu açıdan yadsınamayacak kadar önemlidir. Hata yapma kokusu olmadan üretilebilirlik, programların "Undo" (geri alé yada "History" (geçmişi) komutlarının kullanımıyla, sınırsız denemeler yaparak sağlanabilir. "Adobe Photoshop" programı 1000 aşama geri almayı olanaklı kılarak sınırsız deneme ve yanılma şansını öğrencilere sunmaktadır.3 boyutlu yada 2 boyutlu tasarım, İllüstrasyon ve hatta resim yapmayı dijital ortamda olanaklı hele getiren programların "Temel Sanat Eğitimi dersleri paralelinde öğretilmesi, çağın gerekliliği olarak düşünülmektedir. Bu programların kullanımı, öğrencilerin fikirlerini çok kısa sürelerde uygulayarak yeni alternatif oluşumları araştırmaları, hayal gücünün sınır tanımaz dünyasıyla buluşarak heyecanlanmalarını sağlamaktadır. Yine dijital ortamın kullanımı ile görsel vizyonları, anı anına dünyada bu alandaki gelişmeleri takip edebilmeleri sebebiyle oldukça gelişmektedir."

Temel Sanat (Tasarım) Eğitimi alanında ders veren öğretim elemanlarının donanımı da oldukça önemlidir. Bu alanda doktora veya sanatta yeterlilik yapanlar ise ne yazık ki 1-2 kişidir. Yani günümüzde Temel Sanat (Tasarım) Eğitiminde görev yapanlar başka bir "meslek ihtisasından" sonra bu ders ve ile ilgili ilişkilenenlerdir. Bunların ilgileri kaçınılmaz olarak; 1) Gönüllük, 2) Görevlendirilme, 3) Boşluk doldurma, 4) Üstüne kalma, 5) Kariyer için geçici "konaklama" ve benzeri "şıklardan" birine dayanmaktadır

Hem görsel algılamada Gestalt kuramının rolünü anlatabilen, hem flash kodu yazabilen, sayısal ortamda video kurgulayabilirken aynı zamanda yaratıcılığa yönelik beyin fırtınası tekniklerini öğretebilen, metal strüktür ve ahşap yontma teknikleri gösterebilen, photoshop uzmanı ve desen hocası olabilen temel sanat eğitimi hocalarını dünyadaki tüm sanat eğitimi kurumları arıyor olmalılar (Aksel,2004).

Temel Tasarım dersi eğitimini sonucunda öğrencilerden kazanılması beklenen sonuçlar şunlar olabilir:

1- Temel Sanat Eğitimi, algılama yasaları ile öğrencinin görüş, biliş, duyuş, düşünüş olarak zihinlerini farklı kullanma eğitimini sağlamalıdır. Böylece tasarlama süresince daha üretken zihinleri açığa çıkması sağlanmış olacaktır.

2- Özellikle "Yeni Geştald" kuramcılarının algılamnın bilinç ötesi olarak öne çıkarıldığı; "sezgi", "merak", "telepat","Dürtü" ve "Eğilim" güçlerini kullanma yetisini temel Sanat Eğitimi öğrenciye kazandırabilir

3- Algılama: Salt görüneni fark etme değildir. Anlama aynı zamanda Açıklama ve Yorumlama'dır. Temel Sanat Eğitiminde Gestalt yasaları ve biçim zemin ilişkisinde iyi bir alt yapı olarak öğrenci Bilgi Ezbercisi değil, Özel Bilgi Üreticisi olabilir

Tasarım işlevlerinin yerini getirilmesi Algı ve Algı Kuramlarının en geniş bir biçimde yer aldığı Temel Sanat Eğitimi disiplininin ne derece önemli olduğunu ortaya koymaktadır. (Atar,2004).

SONUÇ

Temel Tasarım Dersi özellikle eğitime yeni başlamış sanat eğitimi alan öğrencilerin gelişim basamağında ilk ders olma özelliği ile önemlidir. Bu dersten alınacak çıkarımlar sonucunda öğrencinin kavramlara, tekniğe, malzemeye ve yaratıcı fikirlere bakışı ne kadar çok geliştirilse diğer sınıflarda alan derslerindeki başarısına etki edeceği söylenebilir. Yaratma sürecinde öğrencilere ufuklarını ne kadar geniş tutmayı öğretebilirsek ve bu süreçte malzeme kullanımını uygulama sürecinde çeşitlendirebilirsek o kadar başarı yakalanabilir. Bu nedenle Öğretim elemanları da bilgi, teknik, malzeme tanıma gibi pek çok yöntemi kendinde geliştirmek gibi bir zorunlulukları bulunmaktadır.

Teknolojinin hızını yakalamak artık tasarım dersini veren öğretim elemanları için de bir zorunluluk olmuştur. Günümüzde artık tasarımlar bilgisayar desteği ile yapılmaktadır. Bu nedenle Temel Tasarım dersinde Bilgisayar programlarının desteği kaçınılmaz olmaktadır fakat öncelikli olarak dersin sorumlu öğretim elemanı bir ya da daha fazla tasarım programını bilmesi hem eğitim sürecinde zamanı yakalama, hem de öğrencilerin açısından daha sınırsız yaratım süreci yakalatmak açısından önemli olabilir. Artık tasarım süreci teknolojinin imkânlarını kullanmaktadır, bu anlamda Temel Tasarım dersinin klasik ilke ve öğelerini uygularken, bu klasik yöntemlerin yanında teknolojinin sunduğu destek programları da eklemek çok daha etkili olacaktır.

KAYNAKÇA

Akdeniz ve Aksel, E. (1989). *GSF'de Temel Sanat Eğitimi Üzerine DüGünceler ve Bir Bakış Açısı.* G.S.F"de Temel Sanat Eğitimi Semineri. (2 Kasım 1989) Hacettepe Üniversitesi. Ankara: G.S.F Yayını:10.

Aksel, E.(2004) *Temel Sanat Kararları Temel Sanat Eğitimi*. Anadolu Sanat Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Süreli Sanat ve Kültür Dergisi sayı:15 Eskişehir.

Atar, N. (2004).*Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde Temel Sanat Eğitimi Uygulamalarının Sorgulanması ve Öneriler* Anadolu Sanat Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Süreli Sanat ve Kültür Dergisi sayı:15 Bahar Eskişehir.

Atalayer, F. (2004).*Çağdaş Temel Sanat (Tasarım) Eğitimi ve Postmodernite- Geleneksellik*

Temel Sanat Eğitimi. Anadolu Sanat Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Süreli Sanat ve Kültür Dergisi Eskişehir: sayı:15

Aytekin, C. A. (2008). Resim Öğretmenliği Ana bilim Dalı Öğrencilerinin Ana sanat Atölye Tercihlerini Belirlemede Temel Tasarım Dersine Yönelik Tutum Algı ve Beklentileri Arasındaki İlişki. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim Öğretmenliği Programı, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Balcı, Y.,ve Say, N. (2002). **Temel Sanat Eğitimi**, İstanbul: Ya-pa Yayıncılık.

Çetin, T.(2002). *Yaratıcılığın Doğası ve Sanat Eğitimindeki Yansımaları* Sanat Yazıları 9 Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi.

Deliduman Gence, C., İstifoğlu Orhon, B.(2006). Temel Sanat Eğitimi. Ankara:Erhun Yayıncılık

Genç, A., Sipahioğlu, A. (1990). Görsel Algılama, Sanatta Yaratıcı Süreç. İzmir:Sergi Yayınları.

Gençaydın,Z. (1989). *Temel Sanat Eğitiminin Düşünsel Temelleri. Güzel Sanatlar Fakültelerinde Temel Sanat Eğitimi***.** Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları:10.

Gökaydın, N. (2002). Sanat Eğitimi Öğretim Sistemi ve Bilgi Kapsamı-Temel Sanat Eğitimi. Ankara: MEB Yayınları.

Gökbulut, N. (1992). Temel Sanat Eğitiminde Görsel Alanın Arındırılmasına İlişkin Bir Uygulama Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Resim-İş Eğitimi Bölümü.

Seylan, A. (2005). Temel Tasarım. M-Kitap, Dağdelen Basın Yayın Samsun.

Seylan, A. (2004). Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinde Temel Tasarım (Basic Design) Dersinin Verimlilik Düzeyini Artırıcı Uygulama Modellerinin Araştırılması ve Geliştirilmesi. Sanatta Yeterlilik Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anasanat Dalı.

Tepecik, A. (2002). Grafik Sanatlar, Ankara: Detay Yayıncılık